Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9570835
Centre d'intérêt: 550

Hart, Sylvie Ann.

Le processus de classement des élèves dans une école secondaire polyvalente / Sylvie Ann Hart. -- [Sainte-Foy] : Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, 1988.
xiv, 210 p. ; 25 cm. -- (Les Cahiers du LABRAPS. Etudes et recherche ; 5)

Résumé: p. [4] de la couv. Bibliogr.: p. 197-200.

ISBN 2-89326-011

Vedette(s)-secondaire(s): Université Laval. Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

Descripteur(s): Classement scolaire * Polyvalente * Décision * Sélection des étudiants * Enseignement général * Enseignement professionnel * Education spéciale * Etude de cas * Thèse * Secondaire (Ordre d'enseignement)

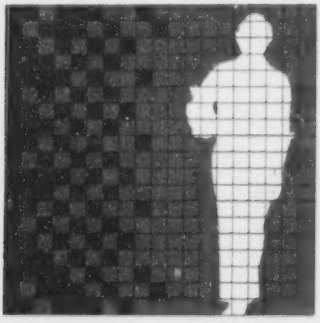
Mémoire de maîtrise qui présente une analyse qualitative du classement des élèves dans les différentes filières de formation d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires (enseignants, professionnels non enseigants, personnel de direction, élèves et parents). A partir d'une approche interactionniste de la prise de décision, l'auteure démontre comment le classement est un résultat contingent conditionné, d'une part, par une réglementation et de façon plus large par les possibilités du système, et d'autre part, par les relations que nouent entre eux les acteurs de ce processus. Schéma d'entrevue avec les étudiants à l'annexe B.

UNIVERSITÉ LAVAL
Faculté des sciences de l'éducation

LE PROCESSUS DE CLASSEMENT DES ÉLÈVES DANS UNE ÉCOLE SECONDAIRE POLYVALENTE

SYLVIE ANN HART

SÉRIE ÉTUDES ET RECHERCHE VOLUME 5, 1988



LES CAHIERS DU LABRAPS
Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires

95 70835

LE PROCESSUS DE CLASSEMENT DES ELEVES DANS UNE ECOLE SECONDAIRE POLYVALENTE

SYLVIE ANN HART

Remerciements

Ce mémoire de maîtrise a été réalisé dans le cadre d'un projet de recherche portant sur le processus de sélection dans les écoles secondaires du Québec. Conçu et dirigé par Claude Trottier, professeur au département d'Administration et politique scolaires de l'Université Laval, ce projet a reçu une subvention du Fonds pour la Formation de Chercheurs et l'Aide à la Recherche (FCAR - projet No 2621). Je voudrais ici exprimer ma reconnaissance à Claude Trottier, directeur de ce mémoire, dont la grande disponibilité et les conseils judicieux furent inestimables.

Je voudrais également remercier mon complice et compagnon de vie, Yvon Grenier, pour sa grande qualité intellectuelle et son support affectif. Sa présence constitua tout au long de ces années une source privilégiée de motivation.

Enfin, il me fait plaisir de souligner la contribution de mon ami Jean-François Bergeron, lequel a bien voulu relire et commenter mon manuscrit avec beaucoup de soin et d'attention.

Que toutes ces personnes soient assurées de ma sincère reconnaissance et de mon estime.

PREFACE

L'objectif de cette monographie est de procéder à une analyse du classement des élèves dans les différentes filières de formation d'une école secondaire polyvalente, sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés divers agents du système scolaire, les élèves et les parents. Madame Hart a ainsi choisi une approche micro-sociologique du classement, centrée sur les paramètres de la décision de classement et les acteurs qui participent à ce processus de décision, et elle a fait appel à une méthodologie de type qualitatif.

Madame Hart connait bien les écrits sur la question. Et sa revue des écrits, qui témoigne d'une intégration personnelle, lui permet d'une part de situer sa propre recherche par rapport aux études antérieures et d'autre part de définir de façon adéquate l'angle précis sous lequel elle a choisi d'analyser le problème en spécifiant les postulats sous-jacents à sa position de problème, et les propositions qui orienteront son analyse.

Elle discute avec beaucoup d'à propos des décisions méthodologiques qu'elle a prises et des postulats sur lesquels sa démarche est fondée. A cet égard l'auteure est animée d'un souci peu commun dans un mémoire de maîtrise de préciser et de discuter de ses postulats théoriques et méthodologiques.

L'analyse des données respecte les règles de l'analyse qualitative. L'auteure atteint son objectif de conceptualiser le processus de classement en se souciant de démontrer que la conceptualisation à laquelle elle arrive est "enracinée" dans les données qu'elle analyse. Elle parvient à démontrer que le processus de sélection est un processus de décision conditionné par des éléments propres à l'organisation scolaire et à la dynamique des interactions des agents scolaires. Son analyse lui permet de projeter un regard neuf et original sur la sélection scolaire.

Soulignons enfin qu'il s'agit du premier mémoire de maîtrise à être publié dans les Cahiers du LABRAPS. Il faut savoir gré aux responsables des Cahiers d'avoir accepté qu'exceptionnellement un mémoire de maîtrise soit publié dans la série "Etudes et documents".

Claude Trottier
Professeur
Département d'administration et politique scolaires

TABLE DES MATIERES

	Page
LISTE DES SCHEMAS	xiii
LISTE DES ABREVIATIONS UTILISEES	ivx
INTRODUCTION	1
PREMIERE PARTIE: PROBLEMATIQUE	
CHAPITRE 1: L'ETAT DE LA QUESTION	9
1.1 Les paramètres de la décision de classement	9
1.1.1 Les critères de classement	10
1.1.2 De la notion de critère à la notion de paramètre	12
1.1.3 Connaissance des critères	13
1.2 Les acteurs du processus de classement	13
1.2.1 Les agents scolaires	14
a) Les conseillers en orientation	14
b) Les enseignants	16
1.2.2 Les parents	18
1.2.3 Les élèves	20
1.3 Bilan et propositions d'analyse	20
CHAPITRE 2: CADRE D'ANALYSE	25
2.1 Les postulats	26
2.2 L'approche interactionniste	28
CHAPITRE 3: METHODOLOGIE	31
3.1 Le problème de l'induction	31
3.2 Procédé et démarche méthodologiques	34
3.2.1 L'analyse des situations de classement	35
a) La présentation des cas	35
b) L'interprétation des cas	38
3.2.2 La synthèse des résultats	38

3.3 Présentation de l'échantillonnage 40

DEUXIEME PARTIE: ANALYSE DES SITUATIONS DE CLASSEMENT

CHAPITRE 4: LE CLASSEMENT DANS LES FILIERES DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL 49

4.1 Présentation des cas 49

4.1.1 Le classement dans les matières de base 49

a) Le cas 12f 50
b) Le cas 11f 51
c) Le cas 5m 54
d) Le cas 20m 56
e) Le cas 14m 57
f) Le cas 4m 58

4.1.2 Le classement dans les matières optionnelles . 59

a) Le cas 12f 59
b) Le cas 11f 62
c) Le cas 8m et 3m 64

4.2 Interprétation des cas 66

4.2.1 Les paramètres de la décision de classement... 66

a) La réglementation ou politique du classement . 68
b) Un premier paramètre interactionniste: la dynamique des relations entre agents 70
c) Un second paramètre interactionniste: la qualité des relations entre l'agent et l'élève 75

4.2.2 L'influence des acteurs 82

a) Les dimensions administrative et relationnelle du classement 82
b) La participation des acteurs au niveau de la prise de décision 84
c) Le classement comme processus de négociation . 86
d) Les rapports de pouvoir et d'influence 88
e) Les agents et la décision de classement 91
f) Les tiers agents et la décision de classement 97
g) Les élèves et la décision de classement 97

CHAPITRE 5: LE CLASSEMENT DANS LES FILIERES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL 101

5.1 Présentation des cas 101

5.1.1 Le classement au professionnel long 101

a) Le cas 16f 102
b) Le cas 17m 105
c) Le cas 18m 109
d) Le cas 14m 112
e) Le cas 23f 119
f) Le cas 24f 123

5.1.2 Le classement au professionnel court 125

a) Le cas 26m 125
b) Le cas 27f 130
c) Le cas 28f 133
d) Le cas 24f 135

5.2 Interprétation des cas 137

5.2.1 Les paramètres de la décision de classement .. 137

a) Au professionnel long 138
b) Au professionnel court 141

5.2.2 L'influence des acteurs 141

a) Au professionnel long 141
b) Au professionnel court 145

CHAPITRE 6: LE CLASSEMENT DANS LES FILIERES DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL 147

6.1 Présentation des cas 147

6.1.1 Les classes de rattrapage 147

a) Les classes d'appoint: le cas 35m 147
b) Les classes du secondaire intermédiaire: le cas 23f 152

6.1.2 Les classes d'adaptation: le secondaire allégé 153

a) Le cas 30m 154
b) Le cas 31f 156
c) Le cas 32f 157

6.2 Interprétation des cas 158

6.2.1 Le classement dans les classes de l'adaptation scolaire 159

6.2.2 L'influence des parents 160

TROISIEME PARTIE: SYNTHESE DES RESULTATS

CHAPITRE 7: SYNTHESE DES RESULTATS 163

7.1 Trois interprétations du classement comme processus de décision: portée et limites 163

7.2 Processus de classement et sélection scolaire 171

CONCLUSION 179

NOTES 191

BIBLIOGRAPHIE 197

ANNEXE A 201

ANNEXE B 205

ANNEXE C 209

LISTE DES SCHEMAS ET DES TABLEAUX

		Page
SCHEMA I:	Illustration du processus de conceptualisation	39
SCHEMA II:	Les paramètres interactionnistes de la prise de décision en fonction de la marge de manoeuvre dont dispose l'agent dans une situation de classement	81
SCHEMA III:	Conditions de la négociation suivant la conformité de la solution de l'agent aux attentes de l'élève	92
SCHEMA IV:	Situations de négociation et influence de l'agent en fonction des conditions de la négociation lorsque l'élève accepte la solution de l'agent	95
SCHEMA V:	Le classement comme processus de négociation	168
SCHEMA VI:	Solutions de classement et sélection scolaire	172
SCHEMA VII:	Les conditions favorisant l'influence de l'agent sur les choix scolaires de l'élève versus les conditions favorisant le contrôle de l'élève sur son cheminement	175
SCHEMA VIII:	Organigramme du système scolaire québécois	201
TABLEAU I:	Nombre d'informateurs élèves par section et par niveau d'enseignement	40
TABLEAU II:	Les situations de classement selon la filière pédagogique et selon la section de provenance de l'informateur	42

LISTE DES ABREVIATIONS

La structure scolaire

GN : Général
PL : Professionnel long
PC : Professionnel court
SI : Secondaire intermédiaire
SA : Secondaire allégé
SP : Secondaire pratique
SO : Secondaire occupationnel
APP : Classes d'appoint
MB : Matières de base
MO : Matières optionnelles
VE : Voie enrichie
VR : Voie régulière
VA : Voie allégée

Les acteurs

A : Un agent en particulier;
A' : les autres agents par rapport au précédent.
B : Un élève en particulier;
B' : les autres élèves par rapport au précédent.
C : Un ou des parent(s) en particulier
CO : Conseiller en orientation

INTRODUCTION

Au cours des années soixante, s'amorçait au Québec une réforme fondamentale de l'enseignement. Le système scolaire allait subir de profondes modifications. Pour l'enseignement secondaire, la Commission Parent (1) suggérait l'instauration de la "polyvalente", une institution qui offrirait sous une même structure un ensemble d'orientations scolaires jusque-là dispensées par des écoles spécialisées. Le Québec n'innovait pas. Plusieurs autres pays industrialisés s'étaient déjà dotés d'un système d'"écoles globales" (2). Qu'on pense par exemple au "comprehensive high school" américain et au "cycle d'orientation" de la Suisse.

Etroitement lié au thème de la démocratisation de l'enseignement, le projet de l'école polyvalente souleva un réel enthousiasme chez les élites politiques et l'intelligentsia québécoise. Il sonnait le glas de l'élitisme en éducation, permettant une plus grande accessibilité à l'enseignement pour les enfants de toutes les catégories socio-économiques. Chaque élève, croyait-on, serait enfin libre de choisir à sa convenance, parmi une gamme appréciable d'orientations. Ce projet de justice sociale ne devait pas se réaliser. "Paradoxe des conséquences" (Weber), "conséquences inattendues de l'action" (Merton) ou "effets pervers" (Boudon), les résultats de la réforme scolaire différèrent des intentions qui l'avaient animée; un sort que connaissent la plupart des politiques publiques. Les mesures qui à l'origine devaient assurer la souplesse de la structure scolaire, telles la promotion par matière, le système des voies et des options, contribuèrent plutôt à la formation d'un cloisonnement des

orientations qui n'était pas sans rappeler celui d'avant la réforme: l'enseignement professionnel recrutant surtout des enfants de classes dites inférieures, l'enseignement général recrutant les enfants des classes moyennes et supérieures.

Comme dans la plupart des pays industrialisés du Nord, la sélection scolaire allait devenir le thème majeur de la sociologie de l'éducation au Québec. A une époque où les perspectives macro-sociologiques occupaient le devant de la scène, structuralistes, fonctionnalistes et marxistes présentaient ce phénomène comme une nécessité pour ne pas dire une fatalité du système social tout entier. La sélection scolaire était compréhensible à la lumière des grandes finalités sociales, qu'elles soient culturelles, politiques ou économiques, comme en témoignent des études aujourd'hui devenues des classiques, notamment celles de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1966 et 1970), Christian Baudelot et Roger Establet (1971) et Samuel Bowles et Herbert Gintis (1976). Toutefois, si de telles perspectives nous ont proposé une interprétation des causes de la sélection en cherchant ses finalités macro-sociales, elles ont plus souvent négligé les dimensions micro-sociologiques de la sélection. Si bien qu'à l'orée des années quatre-vingts, malgré les travaux de quelques pionniers (travaux dont il sera question au premier chapitre) notre connaissance des processus organisationnels favorisant les inégalités scolaires reste embryonnaire.

Dans ce mémoire nous analysons un de ces processus: le classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école polyvalente. Nous entendons par classement les opérations par lesquelles un élève se voit diriger dans l'une ou l'autre des filières pédagogiques de la stratification scolaire (3). Le classement se présente comme un réel processus de décision au cours duquel agents (enseignants, professionnels non-enseignants et personnel de direction), élèves et parents font des choix qui engagent l'avenir des élèves. Il est en fait <u>le moment</u> et <u>le lieu</u> où l'élève voit s'élaborer, s'altérer ou s'actualiser ses projets scolaires.

L'intérêt pour ce processus provient du fait que certaines décisions favorisent le maintien ou la production d'inégalités scolaires. En effet, comme toute "école globale", la polyvalente comprend un ensemble de filières pédagogiques très différenciées sur le plan de la formation dispensée et de la qualité des diplômes décernés. Parmi ces filières, seule la section de l'enseignement général conduit à une formation post-secondaire. Les autres sections sont terminales et parmi celles-ci, seule la section du professionnel long offre une formation professionnelle complète et reconnue sur le marché du travail. On le comprendra aisément, l'orientation dans l'une ou l'autre de ces grandes sections d'enseignement constitue un enjeu de taille sur le plan de l'orientation scolaire. Cet enjeu pourtant considérable n'apparaît pas en toute clarté dans la mesure où l'orientation scolaire et professionnelle devient, au fil des années, de plus en plus tributaire d'une série de décisions prises antérieurement et que l'élève n'a pas toujours été en mesure d'en évaluer l'impact. Par exemple, l'élève classé en mathématiques allégées dès la première année du secondaire voit peu à peu ses possibilités diminuer de poursuivre au général, avant même qu'il ait formulé un projet explicite en matière d'orientation scolaire. De telles décisions sont-elles inévitables considérant les contraintes du système? Sinon, quelle est la part de responsabilité qui incombe aux acteurs, agents comme élèves? Dans ce travail nous proposons de lever le voile sur ce processus encore méconnu de sélection scolaire en tentant de rendre compréhensible toute la dynamique entourant la production d'une décision de classement. Brièvement nous en distinguons deux étapes.

La première étape correspond à l'élaboration et au choix d'une solution de classement par l'agent. Nous cherchons comment et en vertu de quels paramètres les agents sont amenés à privilégier pour un élève une solution donnée. Cette étape est problématique. Premièrement, comme nous le verrons au premier chapitre, des sociologues ont démontré qu'on ne peut établir une corrélation parfaite entre le classement des élèves dans une filière et les normes d'admission de cette filière. Par conséquent, il est permis d'envisager la possibilité de "mauvais" classements. Deuxièmement,

les agents ont souvent tendance à légitimer leurs décisions en termes de contraintes, en invoquant par exemple les possibilités limitées du système ou les règles du classement, ou encore, en termes de préoccupations altruistes. De sorte que de leur point de vue, la solution qu'ils privilégient paraît la plus juste possible compte tenu de leurs possibilités d'action. Cela est compréhensible, et loin de nous l'idée de leur en tenir rigueur. En cette matière, le doute serait de nature à discréditer leur expertise professionnelle, et ce, tant à leurs propres yeux qu'aux yeux d'autrui. Toutefois, une connaissance du processus exige que nous dépassions les légitimations qu'offrent les agents de leurs propres conduites en matière de classement. Les acteurs ont dans tout système une marge de liberté à l'égard des contraintes qu'impose ce dernier, et le "bien de l'enfant" ne commande pas de solution univoque et automatique. Il entre dans toute décision de classement une part d'arbitraire que nous nous proposons d'investiguer de façon systématique.

La seconde étape correspond à <u>la communication de la solution de classement à l'élève</u>. C'est le moment où l'élève prend connaissance de la position qu'un ou plusieurs agent(s) lui ont attribuée. Comme nous le verrons, la solution privilégiée par l'agent n'a pas une force exécutoire et de ce fait, nous devons envisager la possibilité de l'influence des autres acteurs, agents, élèves et parents sur la prise de décision. Cette étape est aussi problématique que la précédente dans la mesure où s'il existe des classements inadéquats, on peut supposer que l'influence de l'agent s'exerce parfois aux dépens de l'élève. Cela fait-il de l'élève une "victime passive" du système d'éducation (au sens où ses comportements découleraient des nécessités structurelles et que sa connaissance des processus scolaires serait dévoyée par le système) comme les théories de la reproduction nous ont habitué à le considérer? Nous faisons le pari inverse et tenterons de démontrer qu'en tant qu'acteurs, les élèves jouissent d'une liberté relative, qu'ils sont en quelque sorte les artisans de leur destinée. Les paramètres du classement et l'influence des acteurs constituent ainsi les deux axes autour desquels nous bâtissons l'analyse du processus de classement, ces axes correspondant à deux étapes de la prise

de décision.

Ce mémoire s'inscrit dans le cadre d'un projet plus vaste sur le processus de sélection dans les écoles polyvalentes du Québec (4). Il s'agit d'une enquête qualitative menée auprès des élèves et des agents scolaires de deux écoles polyvalentes de la région de Québec. Comme membre de cette équipe de recherche, l'opportunité nous a été donnée d'effectuer des entrevues tant auprès des agents que des élèves. Toutefois, ce travail porte exclusivement sur les élèves de l'une des deux écoles. Nous disposons d'une trentaine d'entretiens semi-structurés à partir desquels nous avons reconstitué des situations de classement étant entendu par ce terme, les opérations entourant une prise de décision particulière. Par exemple: le classement de l'élève Y, en mathématiques allégées de la troisième secondaire. Nous avons reconstitué vingt-cinq situations de classement à partir desquelles nous tenterons de rendre compréhensible la production d'une décision de classement.

L'objectif de ce mémoire est double. D'abord sur le plan théorique nous proposerons une approche interactionniste du classement comme processus de décision. Nous souhaitons contribuer à réhabiliter la rationalité de l'acteur dans la thématique de la sélection scolaire, en montrant comment cette rationalité est relative au contexte organisationnel, aux règles du jeu concrètes et, pour tout dire, au type de relation qu'entretiennent les acteurs du classement entre eux. Sur le plan méthodologique, nous souhaitons reproduire le déroulement d'une démarche qualitative inductive axée sur la conceptualisation d'un processus. Il ne faut donc pas s'attendre à ce que les hypothèses soient formulées une fois pour toute dans la problématique pour ensuite être démontrées ou falsifiées dans l'analyse puis rediscutées en conclusion comme, par exemple, dans une démarche quantitative de type hypothético-déductive. Au contraire, des propositions émergent tout au long de l'analyse comme résultat de l'interprétation des situations de classement et n'ont d'utilité qu'en regard de la conceptualisation du processus. Nous exposons plus en détail la démarche suivie dans un chapitre portant sur la méthodologie.

Ce mémoire comprend trois parties. La première expose la problématique. Nous y retrouvons d'abord un chapitre sur l'état de la question, suivi d'un chapitre sur le cadre d'analyse et d'un autre sur la méthodologie. La deuxième partie porte sur l'analyse des situations de classement: trois chapitres sont consacrés à la reconstitution et à l'interprétation des situations de classement. Dans une troisième partie, nous effectuons une synthèse des résultats. Enfin en conclusion nous discutons des limites et de la portée de cette recherche tant sur le plan théorique que méthodologique.

PREMIERE PARTIE: PROBLEMATIQUE

1/ L'ETAT DE LA QUESTION

Les quelques travaux présentés ici ne font pas l'objet d'une analyse exhaustive. Nous nous intéressons aux dimensions du processus de classement qu'ils ont contribué à rendre compréhensible, dimensions relatives aux paramètres de la décision et à l'influence des acteurs sur cette décision, soit nos deux axes d'analyse.

A partir de ces travaux, nous dégageons une série de propositions qui témoignent de notre connaissance préliminaire du processus de classement. Comme dans l'enquête policière, ces propositions doivent être envisagées comme les premiers indices que l'on découvre sur les lieux d'un crime. Ce sont des pistes d'analyse, qui seront reprises et discutées dans l'analyse de nos situations de classement.

1.1 Les paramètres de la décision de classement

L'interrogation suivante était à la base du projet de recherche sur le processus de sélection dans les écoles polyvalentes du Québec: "Comment et en vertu de quels critères les agents du système scolaire prennent-ils les décisions relatives au classement et à la sélection des élèves?" (Trottier, 1982:1). Nous verrons d'abord quels sont ces critères, ensuite, comment nous avons été amené à remplacer la notion de critère par celle plus large de "paramètre".

1.1.1 Les critères de classement

Le potentiel, le rendement, la motivation et le comportement sont les éléments les plus fréquemment identifiés comme critères de classement. Les agents ont tendance à considérer une décision comme légitime du moment qu'elle s'appuie sur l'un d'eux, évalué de façon "objective" ou subjective (le terme objectif est utilisé ici pour distinguer l'évaluation quantifiée, de l'évaluation basée uniquement sur un jugement). Ces critères fondent le jugement professionnel et sont largement reconnus pour cette fonction en milieu scolaire.

Aaron V. Cicourel et John I. Kitsuse (1963) ont, les premiers, fait une analyse statistique pour tenter d'établir une corrélation entre les critères objectifs de potentiel et de rendement et le classement des élèves. Ils n'ont découvert qu'une relation imparfaite. Elargissant l'entreprise de Cicourel et Kitsuse à tous les critères qui font l'objet d'une compilation par les autorités d'une école donnée, James E. Rosenbaum tentera, quelques années plus tard, d'établir une corrélation statistique entre les "school record indicators" et le classement des élèves. Il parvient à une conclusion similaire à celle de Cicourel et Kitsuse : "No combination of school record indicators could be found that completely explains the track placements (...)" (Rosenbaum, 1976:107).

Le classement est une activité administrative. On peut donc s'attendre à ce que les autorités scolaires en délimitent les règles du jeu. Ces règles contiennent les critères dits officiels, lesquels se présentent sous la forme d'une prescription administrative régissant l'admission des élèves dans les différentes positions de la structure scolaire.

Daniel Bain distingue deux types de critère institutionnel: les officiels et les non-officiels. Les critères non-officiels sont "des normes implicites, partagées [et reconnues] par plusieurs acteurs de l'orientation" (Bain, 1979:212). Les critères non-officiels ne sont pas

subjectifs au sens ou ils signifieraient "l'arbitraire total et l'absence de tout mécanisme régulateur". En fait, il s'agit de "règles non écrites généralement élaborées, transmises ou renforcées dans un certain nombre d'occasions ou de lieux d'information et de concertation comme les conseils d'école ou les réunions de parents" (Bain, 1979:212).

En outre, Sally Tomlinson travaillant sur le classement d'élèves dans les écoles de "mild educational subnormality" (dont l'équivalent serait ici les classes d'adaptation scolaire de nos polyvalentes, alors qu'en Angleterre ces classes sont regroupées dans une école distincte), constate que pour ces filières, les critères "sont généralement non formulés et non clarifiés" (Tomlinson, 1981:1). Dans une étude préliminaire portant sur la politique de classement, nous avons nous aussi constaté une faible réglementation, et ce, pour toutes les filières inférieures, qu'ils s'agissent des classes de rattrapage ou des classes de l'adaptation scolaire (Assogba, 1983).

Fort de ces observations, nous dégageons les propositions suivantes:

P-1: Les critères les plus communément admis et même parmi ces derniers, ceux qui sont reconnus comme les plus légitimes (i.e. ceux qui font l'objet soit d'une évaluation mesurée, soit d'une réglementation officielle, soit des deux), ne suffisent pas à expliquer tous les classements.

P-2: Une décision de classement sera compréhensible à la lumière de critères officiels et non-officiels régissant l'admission dans les différentes positions de la stratification scolaire.

P-3: Dans le meilleur des cas, l'admission dans les filières inférieures de la polyvalente est plus faiblement réglementée que ne l'est l'admission dans les filières moyennes et supérieures. Il est fréquent aussi qu'elle ne fasse l'objet d'aucune réglementation.

1.1.2 De la notion de critère à celle de paramètre

Les critères du classement ne se limiteraient pas à ceux dont les agents tiennent explicitement compte dans une prise de décision. Apparemment, il est même possible d'envisager que des éléments dont ni l'agent ni l'élève n'ont forcément connaissance conditionnent la prise de décision. Il s'agit d'éléments qui interviendraient au moment de l'interaction entre l'agent et l'élève: "The more alike counselors and students were in terms of social identity and communication style, the more smoothly the counseling interaction would proceed and the more special help counselors were likely to give students" (Erickson, 1975:44). Nonobstant les causes que Frederick Erickson met à jour ici, nous retenons que l'aide reçue par l'élève est tributaire des affinités électives qu'éprouvent ces deux acteurs l'un pour l'autre. Bien qu'il s'agisse là de situations de classement entre des conseillers en orientation et des élèves, ce phénomène nous semble transposable à toute situation de classement mettant en scène un agent et un élève.

Les résultats d'Erickson nous ont incité à remplacer la notion de critère par celle de paramètre. Cette notion était trop restreinte pour qualifier l'influence des éléments identifiés par Erickson: il serait paradoxal que "ce qui sert de base à un jugement" (petit Robert) soit ignoré de celui qui formule le jugement. Aussi préférons-nous le terme paramètre qui, au sens figuré du terme, signifie "un élément important dont la connaissance explicite les caractéristiques essentiels d'une question" (petit Robert). Le paramètre serait un élément dont la connaissance (référant à l'activité du chercheur) explicite une décision. Nous conservons néanmoins la notion de critère en la réservant aux seuls paramètres dont le décideur a ou peut avoir pleinement connaissance.

P-4: Au-delà des critères couramment admis comme critères de classement, la qualité de la relation entre acteurs conditionne la prise de décision.

1.1.3 Connaissance des critères

Suivant les résultats de Cicourel et Kitsuse (1963) et ceux de Rosenbaum (1976), les élèves et leurs parents auraient une connaissance plutôt vague des critères régissant l'admission dans les différentes filières du système scolaire, et ce tant pour les familles de milieu favorisées que pour celles dites défavorisées. Cette question nous mène au coeur du problème plus fondamental qu'est la transparence versus l'opacité de l'organisation scolaire. Ainsi l'opacité de l'organisation scolaire semble affecter toutes les catégories sociales. Il s'en suit une réduction de la capacité des élèves et de leurs parents d'effectuer des choix en toute connaissance de cause, suivant leurs préférences, à l'intérieur de l'organisation scolaire. Jusqu'à maintenant on a cherché l'explication de ce phénomène du côté du système scolaire qu'on voudrait plus transparent (Cherkaoui, 1979) et du côté des agents scolaires, accablant les conseillers en orientation qu'on soupçonne de taire certaines informations à certains élèves (les stratégies d'"information sélective" de Rosenbaum (1976)).

P-5: Les élèves et leurs parents ont une connaissance relativement faible des critères régissant l'admission dans les différentes positions de la structure scolaire.

P-6: Cette méconnaissance des critères est attribuable à une trop grande opacité du système scolaire et au déploiement de stratégies d'information sélective de la part des agents scolaires.

1.2 Les acteurs du processus de classement

Le classement est une activité menée par les agents scolaires et dans laquelle sont aussi engagés les élèves et leurs parents. Qu'en est-il de la participation de ces trois catégories d'acteurs dans le processus de classement? Nous entendons par participation le rôle, l'engagement et l'influence des acteurs dans le processus de décision.

1.2.1 Les agents scolaires

a) Les conseillers en orientation

Dans les travaux de sociologie de l'éducation les conseillers en orientation (CO) sont les premiers agents identifiés lorsqu'il est question de sélection scolaire. Leur rôle est double. Ils régissent les déplacements de position à l'intérieur du système suivant une réglementation administrative: c'est à eux que revient la décision de permettre ou de refuser l'accès aux différentes positions de la stratification scolaire. Pour désigner cette fonction, les anglophones utilisent le terme "gatekeeping" pour lequel il n'existe pas d'équivalent français. Comme professionnels de l'orientation scolaire ils doivent aussi conseiller l'élève en tenant compte de ses exigences ou à tout le moins de ses besoins. Bref, il est à la fois bureaucrate et professionnel: "As advisors they are supposed to act on behalf of the students as advocates, while as gatekeepers they are supposed to act on behalf of the organization as judges" (Erickson, 1975:46).

Il paraît important de spécifier que les deux dimensions du rôle ne sont pas contradictoires en soi. La situation devient contraignante pour l'agent seulement lorsque les intérêts d'un élève sont difficilement conciliables avec ceux du système. L'agent devra alors faire un choix: défendre l'élève contre le système ou vice versa. Nous aborderons plus loin, dans l'analyse, les conditions et les motivations au choix d'un des termes de cette alternative. Pour l'instant, spécifions qu'il semble plus exigeant pour le CO de se faire l'avocat de l'élève, parce qu'une telle situation implique le plus souvent une transgression des procédures régulières et des règlements relatifs à sa fonction (Erickson, 1975:58).

Moins nuancé qu'Erickson sur ce point, Rosenbaum évoque la dualité du rôle tout en exposant clairement que l'agent est d'abord au service du système scolaire : "(...) the counselor's primary responsability is the

school's (perceived) needs, rather than the students' interests.(...) Whenever the students'interests conflict with the school's interests, the counselor will be unable to serve both, and he is more likely to serve the school" (Rosenbaum, 1976:204).

Lorsque le CO choisit d'appliquer les règles de façon stricte et que l'élève n'est pas admissible à la position de son choix, il devra amener l'élève à modifier ses projets. Il utilisera alors des stratégies de dissuasion qui s'apparentent à la persuasion ou à la coercition suivant la situation. L'information sélective est la stratégie de dissuasion la plus fréquente. Elle peut revêtir plusieurs formes, mais pour l'essentiel elle consiste à camoufler ou à mettre en évidence les aspects négatifs ou positifs d'une filière scolaire dans le but de dissuader ou de persuader un élève de s'y engager. L'information sélective est une stratégie douce, "elle est facile à déployer et permet d'éviter des situations déplaisantes" (Rosenbaum, 1976:120). Ceci dit, elle n'est pas toujours suffisante. Rosenbaum évoque deux situations où le CO devra se montrer plus persuasif: les démotions (lorsque l'élève y résiste) et les demandes d'admission pour des filières supérieures (Rosenbaum, 1976:120). L'objectif ultime d'une stratégie de dissuasion est de "réduire les aspirations, de les redéfinir et de faciliter leur réalisation" (Clark, 1960:308).

S'il existe des stratégies de dissuasion, on peut soupçonner aussi l'existence de stratégies de renforcement. A noter qu'aucun auteur n'en fait explicitement mention, mais beaucoup d'entre eux évoquent à l'occasion des situations qui pourraient être interprétées dans ce sens. Ainsi, devant un élève dont il juge les aspirations au-dessous du potentiel, ou devant un élève qui, par méconnaissance de l'organisation scolaire, s'apprêterait à faire des choix pénalisants, un CO pourrait tenter de redresser la situation, tel le témoignage de cette élève rapporté par Rosenbaum: "I realy didn't have any interest in foreign language. But", she went on, "then the guidance conselor called my parents and said I really should enroll in the foreign language course because I had good college potential" (Rosenbaum, 1976:118).

P-7: Les agents scolaires doivent idéalement servir les intérêts des élèves et de l'organisation scolaire qui les emploie. Ils deviennent ainsi l'objet d'une double attente: considérer les besoins de l'élève tout en respectant les normes de l'organisation scolaire en matière de classement. Cette double attente est difficile à concilier lorsque les intérêts de l'élève et ceux du système sont antinomiques.

P-8: Dans l'exercice de leurs fonctions les agents ont recours à différentes stratégies. Au niveau de la forme ces stratégies empruntent les voies de la persuasion ou de la coercition. Sur le plan des finalités, lorsqu'elles ne favorisent pas les attentes des élèves, elles visent à réduire les aspirations de l'élève ou au contraire à les élever.

b) Les enseignants

Les enseignants ne sont pas les premiers agents auxquels on pense lorsqu'il est question de classement des élèves. Pourtant "toute évaluation joue, qu'on le veuille ou non, un rôle pronostic, la réussite ou l'échec des élèves ayant des répercussions sur le choix de la filière" (Bain, 1979:536). L'évaluation que fait l'enseignant de l'élève est en fait au centre de l'activité pédagogique et ses fonctions sont multiples: "évaluer les acquisitions et les capacités des élèves (fonction formative et sommative), pour juger de leur promotion et de leur orientation (fonction pronostique), mais aussi pour les obliger à travailler, la menace d'une évaluation étant plus ou moins explicitement brandie par certains enseignants pour encourager la classe à faire un effort (fonction de motivation); l'évaluation est aussi utilisée par eux pour justifier leurs exigences auprès des élèves et leur avis d'orientation auprès des parents (fonction de légitimation)" (Bain, 1979:534).

Parmi ces fonctions, toutes interreliées, la fonction pronostique nous intéresse davantage puisqu'elle traduit une implication directe de l'enseignant dans le processus de classement. A certains points de

bifurcation du "cycle d'orientation" genevois, comme le rapporte Bain, l'instituteur est tenu de fournir à l'administration des commentaires qui justifieront l'orientation qu'il préconise pour un élève. Cet "avis d'orientation" n'est pas uniquement fonction des notes : "Les instituteurs n'entérinent pas automatiquement l'orientation correspondant aux normes réglementaires; ils les contredisent dans plus d'un quart des cas, surtout pour préconiser une orientation dans une section supérieure à celle qu'autoriseraient les notes (dérogations : 20%), sans hésiter toutefois à faire un pronostic plus pessimiste que leurs appréciations chiffrées dans certains cas (renonciations:8%)" (Bain,1979:134). Nous tenterons de cerner dans quelles conditions et pour quelles raisons les enseignants sont ainsi amenés à contourner les règles formelles d'admission.

Ni les autorités de l'école, ni les parents ne sont obligés de suivre le verdict de l'enseignant lorsque ce verdict contredit les règles. Bain a pu analyser ce qu'il advient lorsqu'un verdict est accepté et lorsqu'il est rejeté. Ainsi dans le cas d'un pronostic suivi, s'il s'agit d'une dérogation, l'élève réussira son année, s'il s'agit d'une renonciation, "l'élève entré dans la section plus facile que celle à laquelle il était normalement admis confirme généralement le pronostic de l'instituteur en n'y réussissant pas mieux que ses condisciples" (Bain, 1979:142). Mais "lorsque les parents ont passé outre au préavis négatif en plaçant leur enfant dans la filière à laquelle il avait droit selon le règlement, le pronostic pessimiste du maître est infirmé dans la majorité des cas" (Bain, 1979:142). Ces résultats témoignent du pouvoir de socialisation des différentes filières scolaires évoqué entre autres par Rosenbaum (1976) et Cherkaoui (1979).

P-9: Les enseignants disposent d'une marge de manoeuvre dans l'application des critères officiels d'admission.

P-10: L'enseignant joue un rôle en tout temps indirect, l'évaluation pédagogique ayant toujours un impact sur le classement.

P-11: L'enseignant peut aussi intervenir directement dans le processus de classement en émettant un pronostic d'orientation, mais les autorités de l'école et même les parents (lorsque le système le permet) peuvent ne pas tenir compte de ce pronostic.

1.2.2 Les parents

Le classement est avant tout une activité administrative des agents. Est-ce à dire que les parents n'y prennent pas part? Si non, comment peut-on définir leur participation?

Sally Tomlinson a évoqué le sentiment d'impuissance qu'éprouvent les parents à l'égard du classement de leurs enfants au sein de la stratification scolaire. Ils se sentent insuffisamment informés et consultés et les mécanismes formels qui leur permettraient une participation active sont à peu près inexistants (Tomlinson, 1981:280-281). Spécifions que l'étude de cet auteur porte sur des enfants candidats aux classes spéciales et que la plupart proviennent de milieux dits défavorisés. Il s'agit donc d'un groupe spécifique de parents qui ont en commun l'origine sociale et des enfants en voie de mobilité descendante au sein de la stratification scolaire.

Les observations de Bain nous semblent plus propices à la généralisation. Ce dernier, en analysant les mouvements de mobilité d'une école globale, observe que les parents face à l'échec scolaire de leurs enfants ont recours à des stratégies différentes suivant les milieux sociaux: "(...) les milieux favorisés adoptent plus souvent des solutions conservant à leur enfant leur niveau de formation et préservant les débouchés ultérieurs, en recourant au redoublement, au transfert dans une filière de niveau presque équivalent ou en retirant l'élève de l'enseignement public pour l'inscrire dans une école privée" (Bain, 1979:471-472). Les milieux modestes ont moins souvent recours à de telles solutions, privilégiant le plus souvent le transfert dans une section plus facile.

La limitation des canaux formels de consultation des parents et la volonté de ces derniers d'éviter la relégation donneraient lieu à une certaine forme de négociation entre agents scolaires et parents. C'est du moins ce que nous suggèrent les propos de Cicourel et Kitsuse relatant un entretien avec un conseiller en orientation:

> "(...) this counselor reports that parents insist that she advise and support their children to seek admission to a 'good' if not particular college. The counselor may reveal for the first time the discrepancies between the parents' conceptions of their children's ability and prospects and those of the counseling staff, and she may urge them to reevaluate and revise their plans accordingly. On the basis of such revised plans, the college placement counselor (with the assistance of the student's counselor) may make special efforts to secure admission for the student to some, if not the preferred, college" (Cicourel et Kitsuse, 1963:130).

Bain fait aussi allusion à ce type de démarche de la part des parents:

> "Dans quelques cas la famille exerce peut-être une pression explicite et délibérée sur l'instituteur pour qu'il propose dans son rapport une dérogation en faveur de leur enfant. Les parents peuvent ainsi multiplier les démarches (entretiens, coups de téléphone) chaque fois que leur rejeton se voit infliger une note inférieure à tel seuil d'admission" (Bain, 1979:179).

P-12: Les stratégies des parents varient suivant les milieux sociaux. Les parents de milieu favorisé ont davantage tendance à intervenir pour que la relégation soit évitée à leurs enfants. Les parents de milieu défavorisé interviennent moins et par conséquent, ils laissent leurs enfants subir la démotion.

P-13: L'activité de classement semble avant tout une activité administrative menée par des agents scolaires. Généralement, les écoles prévoient des mécanismes d'ordre consultatif plutôt que décisionnel pour les parents. Cela n'exclut toutefois pas la possibilité qu'ils puissent influencer le classement de leur enfant en exerçant des pressions informelles.

1.2.3 Les élèves

L'école polyvalente, comme la plupart des écoles globales, offre plusieurs programmes d'étude. Certains mènent à une formation post-secondaire, d'autres préparent l'élève à occuper un emploi sur le marché du travail. Les élèves ont-ils vraiment le choix de ces programmes?

Interrogeant des élèves de filières inférieures, Rosenbaum constate qu'une infime minorité d'entre eux ont privilégié cette filière comme premier choix et, fait plus troublant encore, une majorité de ces élèves souhaite entrer au collège (Rosenbaum, 1976:109-111). L'auteur met en cause le personnel de l'orientation scolaire, lequel serait, par le déploiement de stratégies d'information sélective, responsable de l'ignorance des élèves concernant les opportunités qu'offrent les filières inférieures. Rosenbaum va même jusqu'à conclure: "choice before guidance is not informed, choice after guidance is not free" (Rosenbaum, 1976:124).

P-14: La capacité de choix des élèves est affectée par leur méconnaissance des critères et par l'influence des agents.

1.3 Bilan et propositions d'analyse

Cet état de la question nous aura permis deux choses: confirmer la pertinence des interrogations qui fondent la problématique initiale de la recherche et préciser ces interrogations tant sur le plan des paramètres que de la participation des acteurs engagés dans le processus de classement. Avant de rappeler les quatorze propositions qui témoignent de notre connaissance préliminaire du processus, nous nous devons de souligner deux points sur lesquels notre démarche se distingue de celles des auteurs abordés dans le présent chapitre.

Premièrement, <u>elle est plus englobante</u>. D'une part, la participation de tous les acteurs engagés dans le processus de classement est considérée: les enseignants, les professionnels non-enseignants, la direction, les

élèves et leurs parents. D'autre part, notre enquête porte sur toutes les filières pédagogiques d'une école globale. Nous souhaitons ainsi être en mesure d'offrir une interprétation d'ensemble du processus de classement.

Deuxièmement, notre étude porte sur la décision de classement. Les auteurs que nous venons de voir ont insisté plutôt sur le classement comme résultant du jugement professionnel. En fait, jugement professionnel et décision de classement sont deux faits qu'il importe de distinguer. L'agent oeuvre dans un contexte organisationnel dont les règles ne sont pas réductibles à celles de sa profession. Il est donc prévisible qu'il soit amené à considérer, dans l'élaboration d'une décision, des critères autres que ceux que lui dicterait sa conscience professionnelle. Ensuite, comme nous le verrons plus loin, la solution privilégiée par l'agent n'a pas de facto une force exécutoire. Elle peut être modifiée, révoquée, ce faisant, influencée par les autres acteurs du processus. Cette confusion entre jugement professionnel et décision de classement est possible en autant qu'il soit fait abstraction du contexte organisationnel. C'est un défi que nous relevons ici en concentrant notre attention précisément sur ce contexte.

Voici donc l'ensemble des propositions que nous avons dégagées tout au long de ce chapitre. Rappelons que ces propositions sont des pistes d'analyse qui témoignent d'une connaissance préliminaire de l'objet d'étude et qu'elles seront reprises et discutées dans l'analyse de nos situations de classement.

P-1: Les critères les plus communément admis et même parmi ces derniers, ceux qui sont reconnus comme les plus légitimes (i.e. ceux qui font l'objet soit d'une évaluation mesurée, soit d'une réglementation officielle, soit des deux), ne suffisent pas à expliquer tous les classements.

P-2: Une décision de classement sera compréhensible à la lumière de critères officiels et non-officiels régissant l'admission dans les différentes positions de la stratification scolaire.

P-3: Dans le meilleur des cas, l'admission dans les filières inférieures de la polyvalente est plus faiblement réglementée que ne l'est l'admission dans les filières moyennes et supérieures. Il est fréquent aussi qu'elle ne fasse l'objet d'aucune réglementation.

P-4: Au delà des critères couramment admis comme critères de classement, la qualité de la relation entre acteurs conditionne la prise de décision.

P-5: Les élèves et leurs parents ont une connaissance relativement faible des critères régissant l'admission dans les différentes positions de la structure scolaire.

P-6: Cette méconnaissance des critères est attribuable à une trop grande opacité du système scolaire et au déploiement de stratégies d'information sélective de la part des agents scolaires.

P-7: Les agents scolaires doivent idéalement servir les intérêts des élèves et de l'organisation scolaire qui les emploie. Ils deviennent ainsi l'objet d'une double attente: considérer les besoins de l'élève tout en respectant les normes de l'organisation scolaire en matière de classement. Cette double attente est difficile à concilier lorsque les intérêts de l'élève et ceux du système sont antinomiques.

P-8: Dans l'exercice de leurs fonctions les agents ont recours à différentes stratégies. Au niveau de la forme ces stratégies empruntent les voies de la persuasion ou de la coercition. Sur le plan des finalités, lorsqu'elles ne favorisent pas les attentes des élèves, elles visent à réduire les aspirations de l'élève ou au contraire à les élever.

P-9: Les enseignants disposent d'une marge de manoeuvre dans l'application des critères officiels d'admission.

P-10: L'enseignant joue un rôle en tout temps indirect, l'évaluation pédagogique ayant toujours un impact sur le classement.

P-11: L'enseignant peut aussi intervenir directement dans le processus de classement en émettant un pronostic d'orientation, mais les autorités de l'école et même les parents (lorsque le système le permet) peuvent ne pas tenir compte de ce pronostic.

P-12: Les stratégies des parents varient suivant les milieux sociaux. Les parents de milieu favorisé ont davantage tendance à intervenir pour que la relégation soit évitée à leurs enfants. Les parents de milieu défavorisé interviennent moins et par conséquent, ils laissent leurs enfants subir la démotion.

P-13: L'activité de classement semble avant tout une activité administrative menée par des agents scolaires. Généralement, les écoles prévoient des mécanismes d'ordre consultatif plutôt que décisionnel pour les parents. Cela n'exclut toutefois pas la possibilité qu'ils puissent influencer le classement de leur enfant en exerçant de pressions informelles.

P-14: La capacité de choix des élèves est affectée par leur méconnaissance des critères et par l'influence des agents.

2/ CADRE D'ANALYSE

Le phénomène de la prise de décision peut être analysé suivant différentes approches. Avant d'exposer celle que nous avons privilégiée de même que les postulats sur lesquels elle repose, nous exposons ici très brièvement les éléments susceptibles d'orienter notre analyse du processus:

- Des travaux empiriques portant sur la sélection scolaire et traitant plus ou moins directement du processus de classement, auxquels nous avons consacré le précédent chapitre.

- Nos connaissances en sociologie générale et en sociologie de l'éducation. Comme il serait fastidieux de mentionner tous les auteurs que nous apprécions, notons tout de même l'influence de Raymond Boudon, Michel Crozier, Anthony Giddens, Herbert Simon et Max Weber pour la présente étude, ce qui indique notre préférence pour les grands théoriciens de l'action.

- Enfin, notre "rapport aux valeurs" que l'on peut résumer très brièvement par une vision conflictualiste et résolument positive du monde social. Les processus sociaux sont perçus comme le produit de rapports de force entre acteurs, et les contraintes sociales comme étant aussi des ressources pour l'action et non pas uniquement des limites annihilant la capacité d'action des acteurs.

2.1 Les postulats

Suite à ces quelques précisions, nous sommes maintenant en mesure d'exposer les postulats qui baliseront l'ensemble de l'analyse.

L'activité de classement est intentionnelle. Une activité est dite intentionnelle lorsqu'elle est conduite par des acteurs dont la volonté est de produire un résultat par la sélection de moyens appropriés à la réalisation de buts et d'objectifs. Toutefois, l'activité humaine est intentionnelle en ce sens qu'elle traduit une volonté "efficiente" (au sens philosophique du terme latin "efficiens" de produire un effet). Elle n'est pas intentionnelle au niveau des conséquences de l'action, entendu qu'un acteur ne peut les prévoir toutes. De façon très générale nous dirons qu'un agent sélectionne parmi un ensemble de moyens définis par l'organisation scolaire celui qui lui semblera le plus approprié à réaliser le but spécifique et minimal de l'activité de classement soit l'attribution à l'élève d'une position dans la stratification scolaire.

La sélection des moyens ne signifie pas que l'agent pèse le pour et le contre, consciemment et en toute circonstance avant d'agir. Ainsi en est-il des actions répétitives, conséquences d'un apprentissage où l'individu peut sembler agir en automate. Il existe toute une gamme d'actions intentionnelles qui vont de l'action répétitive à l'action résolutoire. Actions répétitives et actions résolutoires constituent deux types polarisés d'un même continuum. "Quand [une situation] est d'une espèce qui a été expérimentée à plusieurs reprises dans le passé, la réaction sera en général hautement répétitive. (...) Quand [une situation] est nouvelle, elle provoquera une activité résolutoire visant tout d'abord à l'établissement d'une définition de la situation et ensuite au développement d'un ou plusieurs schémas d'exécution adéquats" (March et Simon, 1964:135). Les décisions que nous verrons au cours de notre analyse du processus de classement sont consciemment élaborées pour la plupart, donc résolutoires, elles sont aussi parfois répétitives.

Toute décision de classement procède d'une rationalité limitée. D'Herbert Simon, nous avons retenu le postulat de la rationalité limitée du décideur. La théorie de Simon, élaborée au cours des années quarante, se veut une réaction aux théories du "choix optimum", lesquelles stipulaient la possibilité pour un décideur de choisir la meilleure solution entre toutes les solutions possibles. Pour Simon, le décideur ne dispose jamais de toute l'information nécessaire au choix optimum, et quand bien même il disposerait de toute cette information, il serait bien incapable d'en appréhender tous les éléments. Au choix optimum, Simon oppose le choix satisfaisant: le décideur ayant tendance à privilégier la première solution qui réponde aux critères de rationalité qui sont les siens. La rationalité de tout être humain est limitée par le "rapport aux valeurs" (Weber) qui influence la perception des choses. En vertu de ce postulat, aucune décision de classement ne peut être jugée meilleure en fonction uniquement du contexte et de la situation de l'élève, comme les agents ont tendance à le concevoir. Elle est le résultat d'une définition de la situation propre au décideur, propre à l'agent.

Toute décision de classement procède d'un choix compréhensible à la lumière des conditions de la prise de décision et des préférences du décideur. Comme nous venons de le voir, dans toute décision de classement il entre une part de subjectivité. Toutefois, les critères d'après lesquels le décideur juge une solution satisfaisante ne sont pas aléatoires et tout à fait personnels pour autant, "(...) ils procèdent d'un apprentissage plus que d'un choix arbitraire et répondent à la fois à des valeurs culturelles largement répandues et aux conditions particulières des jeux que jouent des décideurs au sein des systèmes d'action dont ils font partie" (Crozier et Friedberg, 1977:277). Ainsi, une décision de classement sera compréhensible en vertu d'un certain nombre d'éléments. Ces éléments sont de deux ordres, il y a ceux relatifs à la socialisation du décideur, éléments qui conditionnent ses préférences, et ceux relatifs au contexte dans lequel se prend la décision, éléments qui conditionnent ses possibilités d'action. Cette distinction renvoie à deux types d'explication différents mais non antagoniques. Suivant le premier type,

on interprétera une prise de décision suivant les éléments qui l'ont précédée - les causes antérieures. Le second type lui, privilégie pour l'interprétation, les éléments qui sont concomitants à la prise de décision - les conditions de l'action.

En sociologie de l'éducation la plupart des approches qui conçoivent la conduite humaine comme le résultat d'un déterminisme culturel, social, psychologique, économique ou autre utilisent le premier type d'explication. Moins nombreuses sont celles qui postulent la liberté de choix de l'individu dans la détermination de ses actions, elles relèvent du second type. Le postulat de la liberté de l'acteur est en soi très exigeant puisqu'il suppose qu'en toute circonstance, à conditions d'action similaires, un individu "aurait pu agir autrement" (Anthony Giddens), et ce, nonobstant le type de système à l'intérieur duquel il agit. Un classique comme Asylums de Erving Goffman (1961) démontre à quel point cette proposition demeure vraie même dans un univers carcéral comme l'institution psychiatrique.

2.2 L'approche interactionniste

Dans un chapitre d'Effets pervers et ordre social Raymond Boudon (1977:187-252) a bien dégagé la spécificité de ces deux approches que nous venons d'évoquer. Il les nomme "déterministe" pour la première et "interactionniste" pour la seconde. Dans la saisie du sens d'une action singulière, l'approche déterministe privilégie exclusivement pour l'explication des causes antérieures au déroulement de l'action. Une approche interactionniste mettra plutôt l'accent sur les conditions de l'action via les finalités recherchées par un acteur. Boudon illustre cette distinction en reprenant un événement tiré d'un fait divers: une collision frontale entre deux voitures sur une route à trois voies. Un tenant de l'approche déterministe expliquera l'accident par l'état d'ébriété des conducteurs (les deux conducteurs avaient effectivement consommé de l'alcool), tandis qu'un tenant de l'approche interactionniste expliquera l'accident en reconstituant les conditions de l'action comme

étant celles d'un jeu permis par la structure routière, où les deux conducteurs se sont affrontés en refusant de céder le passage à l'autre. L'état d'ébriété est une cause antérieure à l'action proprement dite et à elle seule, ne suffit pas à rendre compte de l'accident. Tout conducteur en état d'ébriété ne provoque pas nécessairement un accident. La structure routière est en revanche une cause plus immédiate de l'action, puisque sans elle le jeu auquel se sont livrés les deux acteurs aurait été impossible.

Ces deux principes d'explication ne sont pas, en soi, antagoniques, elles seraient même complémentaires dans certains cas. Boudon les réunit dans l'approche "interactionniste de type wébérien", où une forme de déterminisme est réintroduite pour l'explication des préférences de l'acteur, lorsque cela s'avère utile à la compréhension d'un phénomène. Ainsi, si l'on reprend l'exemple de Boudon, la structure routière suggère en même temps qu'elle rend possible la finalité poursuivie par les conducteurs. Toutefois, on doit recourir aux causes anterieures à l'action pour expliquer pourquoi les deux acteurs ont privilégié une stratégie offensive. Nous pensons qu'il s'agit là d'une approche qui convient fort bien à l'analyse d'un processus de décision, où les choix des acteurs ne sont pas toujours compréhensibles à la lumière des seules conditions de l'action. Ainsi en est-il d'un acteur qui agirait à première vue contre ses intérêts.

Cette étude privilégie surtout les conditions de la prise de décision. Les variables antérieures à l'action seront discutées seulement à l'occasion. Comme le classement est une activité qui se déroule dans un contexte organisationnel, nous définirons les conditions de la prise de décision en fonction des dimensions formelles et informelles de cette activité. Une décision de classement sera donc compréhensible "par rapport aux opportunités et à travers ces opportunités au contexte qui les définit et, d'autre part, par rapport au comportement des autres acteurs, au parti que ceux-ci prennent et au jeu qui s'est établi entre eux" (Crozier, 1977:47). Sur la base de cette dernière précision et de nos postulats, nous formulons la proposition générale suivante: une décision de

classement est conditionnée d'une part par une réglementation et de façon plus large par les possibilités qu'offre le système, et d'autre part, par des contingences relatives aux relations que nouent entre eux les acteurs de ce processus. En terminant rappelons que l'objectif de ce mémoire est double: sur le plan théorique nous proposons une approche interactionniste du classement comme processus de décision, et sur le plan méthodologique nous souhaitons reproduire le déroulement d'une démarche qualitative axée sur la conceptualisation plutôt que sur la démonstration d'hypothèses.

3/ METHODOLOGIE

Sur un plan méthodologique, l'objectif de ce mémoire est d'illustrer le déroulement d'une démarche qualitative inductive axée sur la conceptualisation d'un processus. Ce chapitre sera pour nous l'occasion d'exposer de façon détaillée le procédé et la démarche méthodologiques que nous avons employés. Ces précisions nous paraissent essentielles puisqu'en recherche qualitative il n'existe pas de mode d'emploi universel. Auparavant, nous consacrons un point à l'induction, un procédé de connaissance qui fait problème lorsqu'il présuppose, comme le fait l'induction énumérative, la possibilité d'une connaissance objective. Comme nous le mentionnions en introduction, ce mémoire de maîtrise s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche plus vaste sur le processus de sélection dans les écoles polyvalentes du Québec. Brièvement, il s'agit d'une enquête qualitative menée auprès des agents scolaires (enseignants, professionnels non-enseignants et personnel de direction) et des élèves de deux écoles polyvalentes de la région de Québec. Nous avons choisi d'analyser les entretiens d'élèves de l'une des deux écoles et, dans un troisième point, nous présentons l'échantillonnage à partir duquel nous avons reconstitué les situations de classement, soit le matériau de la présente étude.

3.1 Le problème de l'induction

La recherche qualitative est aujourd'hui fréquemment associée à l'induction. Les sociologues qui font du "qualitatif" ont souvent en

commun une même volonté de se démarquer de la démarche hypothético-déductive associée à l'analyse quantitative. Il s'agit là d'une volonté que nous partageons. Toutefois, l'induction comme procédé de connaissance fait problème. Nous référons plus particulièrement à l'induction énumérative, soit la forme d'induction la plus répandue en sciences humaines. L'induction énumérative est problématique parce qu'elle soutient la possibilité d'une connaissance provenant de l'analyse et de l'abstraction des régularités et des similitudes que présente la réalité empirique, présupposant ainsi la possibilité d'une connaissance purement objective.

Karl Popper qui, au début de ce siècle, avait entrepris de "résoudre le problème de l'induction" (suivant ses termes), démontrera qu'elle est, comme procédé de connaissance, une impasse logique.

> "La formation d'une croyance par le fait de la répétition est un mythe. (...) Le besoin d'attribuer des régularités à notre environnement est très nettement inné et basé sur des pulsions ou des instincts. Il y a le besoin général d'un monde qui se conforme à nos prévisions. (...) Ceci me fit d'abord conclure que les prévisions peuvent naître sans (ou avant) une quelconque répétition, et me mena ensuite à l'analyse logique qui me montrait qu'elles ne peuvent naître autrement, parce que la répétition présuppose la similitude, et que la similitude présuppose un point de vue, une théorie ou une prévision" (Popper, 1978:34).

Le problème d'une connaissance purement "objective" avait été précédemment abordé par Max Weber, avec le concept de "rapport aux valeurs". Pour Weber, nous dit Julien Freund, toute interprétation des phénomènes sociaux repose sur un rapport aux valeurs, parce que le réel "en lui-même est indifférent à la signification, ce n'est pas en lui que l'on trouve le critère qui détermine notre curiosité ou notre intérêt, ni non plus les raisons qui nous font considérer certaines choses comme importantes et les autres secondaires" (Freund, 1983:45). Le rapport aux valeurs "est le moment subjectif qui rend possible une connaissance objective limitée" (Freund, 1983:47) des phénomènes sociaux. Cela signifie

d'une part que le rapport aux valeurs intervient dans la sélection de l'objet d'étude et des informations que nous jugeons essentielles ou négligeables à la connaissance de cet objet et d'autre part que cette sélection circonscrit les limites dans lesquelles "le savant applique les procédés ordinaires de l'investigation scientifique" (Freund, 1983:46). Le rapport aux valeurs est ainsi le fondement et le premier moyen de la connaissance.

Florian Znaniecki, ne rejetant pas le procédé de l'induction, n'en critique pas moins l'induction énumérative à laquelle il oppose l'induction analytique que nous verrons au prochain point. Il démontrera comment l'induction énumérative peut s'avérer stérile dans une recherche de type qualitative. Son argumentation est simple: considérer comme essentiel ou pertinent un trait ou un aspect, parce qu'il est commun à tous les cas particuliers d'un échantillon donné, donc en vertu de sa généralité, peut conduire le chercheur à retenir des traits ou des aspects non-pertinents à la compréhension d'un phénomène. Ainsi, l'inactivité durant les heures de sommeil (c'est l'exemple utilisé par Znaniecki), est une propriété partagée par les individus de tous les groupes sociaux. Toutefois, il s'agit aussi plus généralement d'une propriété partagée par tous les êtres vivants et elle n'affecte en rien la composition et la structure des groupes sociaux (Znaniecki, 1934:260).

Bien sûr, la méprise est ici évidente: il y a confusion de deux objets d'étude. Pourtant, ce danger est bien réel pour quiconque évite de bien circonscrire le processus ou le phénomène à étudier, et force nous est de constater qu'il s'agit là d'un travers relativement répandu chez les tenants de l'analyse qualitative. Ils sont nombreux à concevoir la possibilité d'affronter vierge une réalité empirique. Ainsi Barney Glaser et Anselme Strauss qui recommandent aux chercheurs utilisant la "grounded theory" d'éviter de faire une revue des écrits se rapportant au processus ou phénomène à l'étude: "(...) in order to assure that the emergence of categories will not be contaminated by concepts more suited to different areas" (Glaser et Strauss, 1967:37). Cette conception peut conduire le

sociologue à faire l'économie des étapes préliminaires du travail scientifique et une telle carence au niveau de la problématique lorsque conjuguée à l'utilisation de l'induction énumérative est souvent responsable d'une recherche qui va dans tous les sens.

3.2 Procédé et démarche méthodologiques

Le procédé méthodologique que nous utilisons est un procédé d'abstraction emprunté à l'induction analytique de Znaniecki (1934). Il s'agit d'extraire d'un cas particulier ou d'inférer à partir de celui-ci, un ou plusieurs traits, aspects, dimensions que l'on juge essentiels pour la compréhension du processus ou du phénomène. Du fait de cette essentialité, nous présumons que ces éléments caractérisent le processus ou le phénomène dans son ensemble. On admet ainsi le principe suivant lequel chacun des cas pris isolément peut nous instruire du processus global. Les traits, aspects, dimensions, que nous dégageons, peuvent provenir d'un seul informateur, et s'ils proviennent de plusieurs, ils ne sont pas retenus sur la base de leur récurrence, mais de leur pertinence en regard de la position du problème et des postulats. Les régularités sont en outre très utiles puisque ce sont elles qui permettent d'évaluer l'étendue d'un phénomène, d'une pratique, d'un fait. L'induction énumérative, rappelons-le, procède inversement: elle recherche systématiquement les traits, aspects, dimensions, communs à un bon nombre de cas particuliers donnés et du fait de leur généralité, elle présume qu'ils sont essentiels.

Pour la démarche, nous nous sommes inspirée très librement de l'analyse comparative constante de Glaser et Strauss, telle que l'a décrite Anne Laperrière (1982). C'est une démarche qui permet de réaliser une conceptualisation relativement sophistiquée d'un processus ou d'un phénomène par l'analyse de cas particuliers. Il s'agit d'extraire certains traits, aspects, dimensions propres à des cas particuliers (en empruntant soit le procédé de l'induction énumérative ou de l'induction analytique) et de les mettre en relation de façon progressive et constante et ce, jusqu'à

ce que soit atteint un niveau de conceptualisation satisfaisant. Quant à nous, nous avons réalisé cette démarche en deux étapes qui correspondent à des niveaux différents de conceptualisation des données ou des informations (1): l'analyse des situations de classement où la reconstitution et l'interprétation de cas particuliers donnent lieu à la formulation de propositions et de concepts et la synthèse des résultats où sont sélectionnés et réorganisés les propositions et concepts les plus pertinents en vue d'obtenir une interprétation du processus dans son ensemble.

3.2.1 L'analyse des situations de classement

L'analyse des situations de classement se présente comme un exercice à deux phases: la présentation des cas et l'interprétation des cas. Les termes situation de classement et cas sont synonymes ici et nous les utilisons indistinctement.

a) La présentation des cas

Dans la présentation des cas, nous reconstituons des situations de classement et les commentons. Rappelons que nous entendons par situation de classement les opérations entourant une prise de décision singulière. Les situations sont reconstituées suivant un pattern d'actions-réactions des acteurs, agents, élèves, parents, en situation de prise de décision: quelle est la décision, qui l'a prise, quelles sont les réactions qu'elle a suscitées? Et ainsi de suite. Il s'agit là d'un mode original de catégorisation des données considérant les objectifs pour lesquels les entretiens d'élèves ont été effectués.

A l'origine, les témoignages d'élèves ne devaient servir qu'un objectif mineur de la recherche sur le processus de sélection dans les écoles polyvalentes du Québec. Il s'agissait de reconstituer la perception que les étudiants se font des décisions prises par les agents scolaires concernant leur cheminement, les critères de sélection et leur application

afin d'évaluer leur connaissance du processus de classement. Nous étions alors influencés par certains sociologues (Rosenbaum, Cicourel et Kitsuse, Cherkaoui, entre autres) dont les travaux révélaient une connaissance insuffisante des critères de sélection de la part des élèves et de leurs parents.

Le mode de catégorisation que nous avons utilisé nous a toutefois été suggéré par le contenu des entretiens. En effet, les informations obtenues auprès des élèves se sont avérées beaucoup plus riches que prévu. Voici pourquoi. Dans l'enquête qualitative, il n'est pas rare de constater un écart entre les informations obtenues et celles que l'on prévoyait recueillir (2). Dans le cas qui nous occupe, les élèves ont abordé les thèmes de l'entrevue sous le mode de la mise en situation alors que nous avions prévu obtenir d'eux des commentaires nécessitant une capacité de juger les choses avec recul, une capacité d'interprétation d'ensemble. Plus concrètement, nous voulions discuter avec eux de ce qu'ils pensaient de x ou y, sans anticiper qu'ils seraient plus enclins à relater ce qu'ils ont fait ou dit, ce qu'on leur a fait ou dit, bref à parler de leurs expériences concrètes. Ainsi, les informations obtenues auprès des élèves se sont avérées davantage de l'ordre du fait relaté que du jugement porté. De sorte que respecter l'objectif initial pour lequel les informateurs élèves avaient été sollicités, c'était s'astreindre à traiter à peine le cinquième des informations dont nous disposions.

Avec recul nous considérons que cet écart fut bénéfique. Nous avons ainsi obtenu un matériau remarquablement approprié à l'étude d'un processus de décision. En effet, la mise en situation est une technique qui nous a permis de reconstituer des décisions de classement et les motifs qui ont conduit les acteurs à les adopter.

Mais pouvait-on reconstituer ainsi des prises de décision à partir du seul témoignage des élèves? Trois catégories d'acteurs sont engagés dans le classement: les agents scolaires, les parents et les élèves. Ces acteurs expérimentent différemment le processus et leurs expériences nous

permettent d'en éclairer différentes facettes. Ainsi, avec les agents il fut davantage question de la dimension administrative, des procédures, des règlements et des rapports informels entre agents, des conflits, des tensions, des complicités entre professionnels, enseignants et personnel de direction. Les élèves, quant à eux, ont abordé plus vaguement ces thèmes. Ils ont discuté surtout de l'univers relationnel élève-agent(s), élève-parent(s). De plus, le point de vue de l'agent est plus général et cela est compréhensible puisqu'il est engagé simultanément dans plusieurs situations de classement. En comparaison, l'élève nous plonge d'emblée dans des situations particulières, ses expériences de classement étant limitées aux siennes propres et quelquefois à celles de ses amis, cousins ou autres pairs. En ce sens le témoignage de l'élève présente un avantage sur celui de l'agent.

Comment être certain qu'un élève rapporte honnêtement et fidèlement les faits, les événements dans lesquels il fut impliqué? Certes, on peut douter de la véracité des propos d'un élève comme de tout acteur, en ce sens qu'il est impossible d'établir "s'il a vraiment dit ceci ou vraiment fait cela" ou ce "qu'il pense vraiment de...". Toutefois, il s'agit là d'un problème universel de l'enquête sociologique. Nous sommes contraints à produire du sens à partir des perceptions qu'ont les acteurs de leurs conduites et des événements qui les affectent, lesquelles perceptions sont de surcroît médiatisées par notre propre "rapport aux valeurs". Ceci dit, nous n'excluons pas la nécessité d'un contrôle interne: considérant l'ensemble des propos d'un élève, nous rejetterons les faits contradictoires et conserverons les autres, à défaut de ne pouvoir en établir l'authenticité.

Une fois les situations de classement reconstituées, nous les commentons. Nous sélectionnons alors les éléments les plus pertinents et formulons à partir d'eux des concepts et des propositions qui témoignent d'un premier niveau d'abstraction élémentaire et proche des données. Comme les informations que l'on peut extraire d'une situation singulière sont innombrables, la qualité de cette opération dépend de l'habileté du

chercheur à discerner les éléments les plus pertinents, en regard de la position du problème et des postulats d'analyse.

b) L'interprétation des cas

Dans l'interprétation des cas, les concepts et les propositions de la précédente phase sont discutés et mis en relation, exercice qui nous permet d'atteindre un second niveau d'abstraction: la découverte des caractéristiques du processus. Ce travail de conceptualisation consiste pour l'essentiel en l'adaptation, association de théories, modèles, concepts, déjà existants et parfois en la formulation de nouveaux concepts. Nous effectuons l'interprétation en reprenant les axes d'analyse exposés en introduction, soit les paramètres de la décision et l'influence des acteurs.

Ces deux phases de l'analyse des situations de classement sont traitées en alternance. L'analyse inductive telle que nous la concevons procède d'un va et vient constant de la cueillette d'information ou de l'observation à la conceptualisation et vice versa. La structuration des chapitres de l'analyse respecte cette démarche. Le lecteur ne doit donc pas s'étonner qu'au fur et à mesure que progresse l'analyse, la présentation des cas s'enrichisse de l'interprétation des cas précédents, et que parallèlement l'interprétation des cas s'enrichisse des informations contenues dans la présentation des cas précédents.

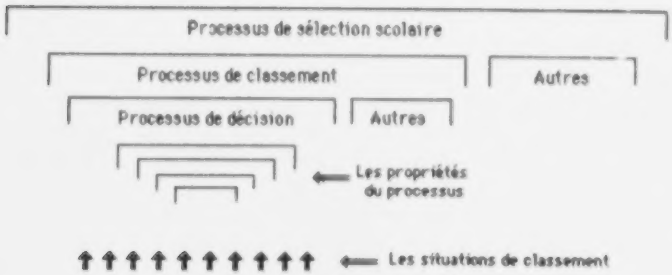
3.2.2 La synthèse des résultats

Dans cette seconde étape, nous opérons une sélection parmi les concepts et propositions élaborés lors de l'étape précédente. Il s'agit de sélectionner les plus pertinents suivant notre définition du problème et nos postulats et de les réorganiser en vue d'obtenir une compréhension du processus dans son ensemble.

Cette compréhension doit être considérée comme une représentation

idéaltypique du classement comme processus de décision. Ce n'est rien de plus, ni de moins, qu'un "tableau de pensée" (Weber) dont la fonction n'est pas de représenter la réalité "authentique", ni même une réalité idéale au sens d'un "devoir être". Nous visons la construction d'un instrument conceptuel de moyenne portée dont la validité resterait à démontrer dans une démarche de type expérimental portant sur le même sujet.

Schéma I: Illustration du processus de conceptualisation



Ce schéma expose notre conception d'une analyse inductive axée sur la conceptualisation d'un processus. Pour faire image, nous dirons que cette conceptualisation se présente comme un puzzle dont nous aurions déjà rassemblé quelques pièces et dont nous devons compléter les pièces manquantes. D'abord, ce mémoire porte sur le processus de classement des élèves dans la stratification scolaire. Or nous aurions pu choisir de traiter des relations pédagogiques maîtres -- élèves comme l'ont fait Samuel J. Eggleston (1980), Wilfred B. W. Martin (1976), Peter Woods (1983) ou Daniel Zimmermann (1982), ou de l'orientation scolaire comme Frederick Erickson (1975) ou encore de l'information scolaire, soit autant d'activités qui favorisent aussi, et peut-être même davantage, la sélection scolaire. Ensuite nous traitons le classement comme un processus de décision, bien qu'il soit, encore là, possible de l'envisager autrement.

Voilà ce que nous savons du processus de classement au moment d'entreprendre l'analyse. La reconstitution et l'analyse des situations de classement singulières devraient maintenant nous permettre de compléter cette esquisse de conceptualisation, par la découverte des propriétés du processus de classement comme processus de décision.

3.3 Présentation de l'échantillonnage

Dans un premier tableau, nous présentons les informateurs élèves de la première école. Dans un deuxième tableau, nous présentons les informateurs élèves à partir desquels nous avons reconstitué des situations de classement.

Tableau 1: Nombre d'informateurs élèves par section et par niveau d'enseignement

	SECTION							
NIVEAU	DN* (1-18)	FL (14-20)	FC (26-29)	EI (21-25)	EA (30-32)	EP (33-34)	APP (35)	
0							1	1
I	2				1	1		4
I-II				2				2
II	2				1			3
II-III				2				2
III	5		1		1	1		8
VI	3	4	3					10
V	1	2						3
VI		2						2
	13	8	4	4	3	2	1	35 informateurs

* Voir liste des abréviations page VI.

Commentaires

- Les élèves n'ont pas été sélectionnés au hasard par les chercheurs. Certes, il y avait un plan précis visant à sélectionner des élèves selon les niveaux d'enseignement, les filières et le sexe. Les élèves n'ont cependant pas pu être choisis au hasard parce que la liste des élèves ne nous a pas été accessible. A défaut de le faire, le responsable de la recherche a demandé à la personne désignée par la direction pour coordonner les relations entre les chercheurs, les élèves et les enseignants au moment de la cueillettte des données, de désigner des élèves le plus possible au hasard en tenant compte du plan d'échantillonnage, des horaires des élèves et des chercheurs, des contraintes liées à l'organisation et au fonctionnement quotidien de l'école.

- Les informateurs sont plus nombreux aux niveaux trois et quatre, ces niveaux offrent différentes possibilités d'orientation scolaire toutes déterminantes pour la trajectoire ultérieure de l'élève. Ils sont aussi plus nombreux aux sections du général et du professionnel long soit les filières qui reçoivent la plus grande proportion des élèves du secondaire. Le lecteur remarquera également que nous avons laissé de côté le secondaire occupationnel. Cette section acceuille des handicapés accusant des déficiences mentales et physiques. Cette clientèle vit des problèmes très spécifiques qui feraient à eux seuls l'objet d'une étude.

- Les élèves du général portent les numéros 1 à 13; ceux du professionnel long, les numéros 14 à 20; ceux du secondaire intermédiaire, les numéros 21 à 25; ceux du professionnel court, les numéros 26 à 29; ceux du secondaire allégé, les numéros 30 à 32; ceux du secondaire pratique, les numéros 33 et 34; enfin celui de l'appoint, le numéro 35. Chacun des informateurs est donc identifié par un numéro qui lui est propre, lequel sera accompagné de la lettre m ou f, m pour les garçons et f pour les filles et de l'abréviation de la filière où la situation de classement fut reconstituée. Voyons ici quelques exemples: 14m/PL, une situation de classement relaté par l'informateur masculin 14 lors de son passage au professionnel long;

23f/PL, une situation de classement au professionnel long relatée par l'informateur féminin 23 du secondaire intermédiaire.

- A la filière appoint correspond un niveau zéro. Les classes d'appoint, bien qu'intégrées à la polyvalente, sont des filières intermédiaires entre le primaire et le secondaire. Elles ne peuvent être considérées comme des classes de premier niveau secondaire.

- Les niveaux I-II et II-III sont spécifiques au secondaire intermédiaire dont l'enseignement de rattrapage couvre deux niveaux.

Tableau II: Les situations de classement selon la filière pédagogique et selon la section d'appartenance de l'informateur

	PIB*	PHO	PL	PC	SI	APP	SA	Informateurs par section d'enseignement
GN	12f, 11f 5m, 4m	12f, 11f 8m, 3m						6/13
PL	14m, 20m		14m, 16f 17m, 18m					5/8
PC				26m, 27f 28f				3/4
SI			23f, 24f	24f	23f			2/4
APP						35m		1/1
SA							30m, 31f 32f	3/3
SP								0/2
	6	4	6	4	1	1	3	20/35 informateurs

25 situations de classement

* Voir liste des abréviations page VI

Commentaires

- Pour chacune des sections d'enseignement, plus de 50% des témoignages d'élèves ont servi à la reconstitution de situations de classement. C'est là un pourcentage satisfaisant tenant compte du fait que tout acteur ne fait pas forcément un bon informateur (nous avons effectivement plusieurs entrevues inutilisables de ce point de vue là) et tenant compte du fait que les entretiens n'ont pas été effectués dans l'optique d'une reconstitution de situations de classement.

- Quant aux situations de classement reconstituées, on remarquera que les filières de l'enseignement spécial sont moins bien représentées que les filières de l'enseignement général et professionnel. Cela tient à plusieurs raisons. Premièrement, nous disposions de moins d'informateurs pour ces filières (10 informateurs contre 13 et 12 pour les filières de l'enseignement général et professionnel). Deuxièmement, les élèves du secondaire intermédiaire étaient davantage préoccupés par leur passage au professionnel long. Troisièmement, les élèves de l'adaptation scolaire, notamment ceux du secondaire allégé et du secondaire pratique, s'expriment souvent de manière confuse confondant les agents et les événements, si bien qu'il nous a été difficile, voire même impossible (pour les élèves du SP), de reconstituer des situations de classement.

DEUXIEME PARTIE: ANALYSE DES SITUATIONS DE CLASSEMENT

Cette partie comprend trois chapitres consacrés à l'analyse des situations de classement. Des situations de classement ont été reconstituées pour chacune des grandes sections d'enseignement à l'exception du secondaire occupationnel pour les raisons évoquées au précédent chapitre. Respectivement, il sera question du classement dans les filières de l'enseignement général (chapitre 4); du classement dans les filières de l'enseignement professionnel (chapitre 5); et du classement dans les filières de l'enseignement spécial (chapitre 6). Pour mieux situer ces filières dans la structure scolaire, nous renvoyons le lecteur à l'annexe A. Ce mode d'ordonnancement des situations de classement n'est pas arbitraire. Il correspond au plan d'échantillonnage de l'enquête (voir section 3.3) et nous permet d'obtenir une certaine représentativité de la structure scolaire. Chacun de ces chapitres contient deux sections, une première réservée à la présentation des cas suivie d'une seconde réservée à l'interprétation des cas.

4/ LE CLASSEMENT DANS LES FILIERES DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL

Dans ce chapitre nous abordons le classement dans les filières de l'enseignement général. Les élèves y font l'expérience de deux systèmes de classement: le classement dans les matières de base et le classement dans les matières optionnelles. Les témoignages des élèves 12f, 11f, 5m, 20m, 14m et 4m nous ont permis de reconstituer des situations de classement pour les matières de base. Les témoignages des élèves 12f, 11f, 8m et 3m furent utilisés pour des situations de classement dans les matières optionnelles.

4.1 Présentation des cas

4.1.1 Le classement dans les matières de base

Dans les matières de base nous incluons le français, l'anglais et les mathématiques. Elles sont dispensées à tous les niveaux de la filière générale. Le classement dans ces matières recouvre deux systèmes: la promotion par matière (1) et le classement en voies enrichies (VE), régulières (VR) et allégées (VA). C'est de ce dernier dont il sera question, même si depuis quelques années on assiste à la disparition progressive des voies au premier cycle du secondaire et de la voie enrichie au second cycle (2). Tous les élèves interviewés, à l'exception de ceux de la 1 ère et 2^{e} secondaires, avaient expérimenté un classement en voie.

Le classement en voie est régi par des critères officiels de type rendement précis pour les voies enrichies et les voies régulières tels: la

moyenne de passage pour un passage de la VR à la VR, 10% de plus que la moyenne de passage pour un passage de la VE à la VE, ou 85% pour un passage de la VR à la VE; les moyennes requises variant suivant les matières. On doit noter cependant qu'aucun critère officiel ne réglemente le passage en voie allégée.

a) Le cas 12f

Le passage: mathématiques régulières 422 aux mathématiques régulières 522 (3)

Situation de classement

Voici une élève de 4e secondaire qui obtient un rendement suffisant pour passer en mathématiques enrichies 532 avec une moyenne de 85% en mathématiques régulières 422. Son professeur lui propose l'alternative suivante: poursuivre en 522 ou passer en 532 pour l'année suivante. Pour sa part, il préfère qu'elle soit forte au régulier que plus faible en enrichi, c'est là son argument. Par contre, il se dit prêt à l'appuyer si elle opte pour la seconde solution. L'élève choisit de poursuivre en voie régulière. L'élève 12f obtient de bons rendements scolaires, elle a suivi et réussi les options de chimie et de physique et veut poursuivre des études universitaires.

Commentaires

L'élève est consultée et même davantage, le choix de la solution lui revient. L'agent se contente d'exposer les solutions possibles, tout en lui suggérant celle qui comporte le moins de risque à son avis. L'élève participe au processus de décision puisque lui revient le choix de son affectation.

L'argument de l'enseignant porte apparemment, puisque l'élève choisit la solution qu'il met de l'avant. Toutefois, cette solution est aussi la

plus avantageuse considérant le point de vue de 12f:

- elle comporte moins de risque que l'autre solution, 12f connaît ses capacités et son rendement en VR mais pas en VE;
- elle n'affecte pas ses possibilités de scolarisation ultérieure;
- elle requiert moins d'investissement sur le plan scolaire et 12f prévoyait consacrer moins de temps aux sciences qu'aux lettres en 5e secondaire. Quoique forte en sciences pures, elle était bien déterminée à poursuivre des études supérieures en lettres et en théâtre. La solution privilégiée par l'élève est donc rationnelle considérant ses préférences et ses projets.

L'enseignant utilise d'autres critères que ceux prescrits officiellement pour suggérer à 12f de demeurer en VR. Apparemment, il est incertain pour lui que 12f réussisse aussi bien en VE qu'en VR. En termes plus clairs, c'est du potentiel de l'élève dont il doute. Pour le classement en VE, les enseignants bénéficient d'une certaine latitude d'action puisqu'ils ont la possibilité de fonder leur décision sur d'autres critères que ceux définis par la politique d'admission, notamment le potentiel.

b) Le cas 11f

Le passage: mathématiques allégées 310 aux mathématiques allégées 412

Situation de classement

Elève de 4e secondaire, 11f est actuellement en mathématiques 310 et elle a demandé pour l'année prochaine une affectation en mathématiques régulières 422. Un professeur d'information lui fait part de l'impossibilité de ce transfert. Cette élève a récemment décidé de poursuivre des études post-secondaires et c'est à ce moment semble-t-il qu'elle a réalisé l'importance des mathématiques. Classée en mathématiques allégées depuis la 1ère secondaire, elle ignorait qu'il lui serait

impossible un jour, de revenir en voie régulière:

> "Ca me choque parce que je l'ai jamais su ça. Il me semble qu'on me l'a jamais dit. J'ai pas été bien renseignée là-dessus. C'est ça qui me choque le plus, quand tu arrives à un moment donné tu te le fais dire, puis c'est plus le temps là (...), il [le professeur d'information scolaire] me riait bien dans face puis il dit: c'est bien de valeur. Moi ça m'a fait de quoi, j'ai dit: bien pourquoi on ne m'a jamais dit ça".

Commentaires

Selon des propos tenus par des enseignants de cette école, le passage de la VA à la VR n'est possible que si l'élève obtient 90% et plus en VA. Ce 90% n'est pas un critère officiel, mais une entente tacite entre agents à l'effet de laquelle un agent est autorisé à reconsidérer le classement d'un élève en VA sans pour autant lui garantir un retour en VR. - C'est là un excellent exemple des critères non-officiels dont parle Bain (voir section 1.1.1). - Compte tenu du rendement de 11f (80% et 87% en mathématiques 310), l'avis du professeur d'information respectait cette entente.

Comment 11f a-t-elle pu si longtemps ignorer les conséquences d'un classement en mathématiques allégées et particulièrement les difficultés de passer en mathématiques régulières? Les sociologues sensibles aux théories de la reproduction interpréteraient cette méconnaissance comme le résultat d'une stratégie délibérée des agents. Rosenbaum (1976) parle d'information sélective pour désigner cette stratégie. D'après nous, cette façon d'envisager le phénomène n'est pas fausse, mais partielle. Il est aussi possible que l'élève ait été indifférente à une mise en garde sur les conséquences des voies allégées jusqu'à son intérêt récent pour la poursuite d'études post-secondaires. Ainsi, l'ignorance des critères et plus globalement des possibilités qu'offrent ou n'offrent pas certaines filières, outre qu'elle puisse être attribuable à l'information sélective, serait aussi favorisée par un manque d'intérêt à l'égard de la chose scolaire, qui rend l'élève peu soucieux des conséquences de ses classements et peu réceptif à l'information scolaire.

Réaction de l'élève

L'élève 11f entreprendra peu de démarches pour obtenir son affectation en mathématiques 422, au-delà de la requête faite au professeur d'information scolaire. Elle conçoit de façon fort abstraite le système scolaire, plus particulièrement le processus de décision. A l'intervieweur cherchant à savoir qui s'objecte à son affectation en mathématiques 422, elle fait cette réponse éloquente de défaitisme: "tout le système apparemment c'est de même". Lui, de préciser sa question: "mais c'est qui qui prend la décision finalement, c'est le système, mais sais-tu c'est qui?" Elle répond: "pas vraiment, tu pourrais aller voir à peu près n'importe qui à l'école, comme mon professeur de mathématiques, notre directeur monsieur x, aussi, c'est à peu près impossible à faire, je pense moi de la manière que je me suis fait expliquer ça".

Commentaires

Nul doute qu'elle identifie les ressources à sa disposition, en l'occurrence les agents, mais pour elle, ils n'ont pas suffisamment de pouvoir pour l'aider. C'est un peu comme s'ils étaient tous soumis à une logique bureaucratique implacable. Il est certain que sa situation n'est pas facile. Mais, à notre avis ce n'est pas le seul problème puisqu'elle n'entreprend aucune démarche afin de faire valoir son point de vue, au-delà de sa requête au professeur d'information. Il y a plus, sa conception abstraite du processus de décision et son attitude défaitiste sont très explicites. Et ce sont là des éléments de nature à altérer profondément les capacités de l'élève à utiliser les ressources disponibles pour se défendre, pour faire valoir ses exigences.

c) Le cas 5m

Le passage: français régulier 320 à français allégé 412

Situation de classement

Voici le cas d'un élève de 3e secondaire qui obtient 47% en français 320. Deux agents interviennent et proposent des solutions différentes:

> - "Il [professeur de français] m'avait mis pour l'instant en 320, pour rester en qu'est-ce que je suis là, régulier, puis là le directeur m'a appelé, puis là j'y en ai parlé, puis il a dit: pas de problème. Puis là je vais monter en secondaire IV.
> - Tu es allé voir le directeur?
> - C'est lui qui m'a appelé, parce que mon professeur m'avait marqué 320, (...) il n'avait pas le choix de faire ça (...) je ne passais pas, j'avais 47%.
> - Le directeur lui, qu'est-ce qu'il t'a dit?
> - Il m'a demandé si je voulais. Bien, j'aurais une année en arrière en français".

Commentaires

L'enseignant opte pour la reprise, donc pour une stratégie de récupération puisqu'il a, malgré ce qu'en pense l'élève, la possibilité de le faire passer en français 412. L'élève n'a pas été consulté, mais la solution privilégiée par l'enseignant lui est favorable considérant ses intentions vagues de poursuivre des études post-secondaires. Toutefois, l'élève est plus ou moins satisfait de cette décision parce qu'il ne désire pas prolonger son cursus secondaire.

Le directeur était plus ou moins d'accord avec la décision de l'enseignant (pour des raisons que nous ignorons), sans quoi il se serait abstenu d'intervenir. On peut donc supposer qu'il privilégiait l'autre solution, laquelle permet de ne pas augmenter la durée des études secondaires de l'élève. Il s'agit là d'une solution relativement fréquente chez les agents (comme nous le verrons ultérieurement), dont l'avantage est de s'ajuster aisément aux préférences des élèves peu motivés par un projet

scolaire. La décision de classement reste somme toute le résultat d'une entente entre le directeur et l'élève: le directeur expose les solutions possibles et le choix revient en définitive à l'élève.

Au premier chapitre, nous avons vu avec Daniel Bain que les enseignants interviennent directement dans le processus de classement en procurant aux autorités un "avis d'orientation", auquel toutefois, ces dernières ne sont pas liées (voir section 1.2.1, point b, P-11). C'est tout à fait ce dont il s'agit ici, le directeur révoque la décision de l'enseignant, et négocie une nouvelle entente directement avec l'élève. La décision de l'enseignant est donc révocable par la direction.

Réaction de l'élève

L'élève 5m ayant le choix entre une reprise en français 320 ou la démotion en français 412, opte pour la démotion. Son choix est motivé par le désir de ne pas prolonger ses études secondaires: la perspective de faire une année de plus lui déplaisait. Toutefois, d'autres paramètres conditionnent ce choix: d'une part un intérêt mitigé pour une scolarisation post-secondaire dont il entrevoyait vaguement la possibilité, et d'autre part une ignorance des conséquences réelles d'un classement en voie allégée. Il croit possible de revenir en voie régulière et il ignore si la voie allégée lui permettra d'accumuler les crédits suffisants pour une admission au cégep. Pourtant il avait tout le loisir de poser cette question au directeur. Cela nous suggère trois remarques:

- La solution privilégiée par 5m est rationnelle lorsque sont considérées ses préférences immédiates.
- La relégation est favorisée par une méconnaissance des possibilités qu'offrent la VA et par une faible motivation pour le projet scolaire en général.
- Il est probable que le directeur n'ait pas avisé 5m des conséquences de la VA, auquel cas nous serions en présence d'une stratégie d'information sélective déployée par le directeur.

En fait, l'effet de ces trois éléments conjugués a conduit l'élève à accepter une démotion en français. Le processus apparaît ainsi beaucoup plus complexe que la simple conséquence d'une stratégie d'information sélective.

d) Le cas 20m

Le passage: français régulier 320 à français allégé 412

Situation de classement

Voici un élève qui obtient de faibles résultats en français 320. Son professeur lui impose une démotion en français allégé pour l'année suivante, malgré des résultats suffisants pour demeurer au régulier: "Je vais t'inscrire dans le 412, puis si tu pêtes le 80%, je te laisserai pas aller là-dedans, mais si tu as encore 55%-60%, je vais te laisser aller là", lui dit-elle. Soulignons ici que la note de passage est de 50% au moment où s'est produite cette situation.

Commentaires

L'enseignant fait part de sa décision à l'élève sans toutefois lui offrir de choix. La situation est ici proche du chantage: l'élève doit améliorer son rendement sans quoi le professeur maintiendra sa décision. On a vu précédemment qu'un échec en VR pouvait conduire un élève en VA (cas 5m). Le cas présent nous indique qu'un résultat de 55%-60% en VR peut aussi conduire en VA. Cette entente a préséance ici sur un critère officiel qui stipule que la promotion est accordée à l'élève obtenant la note de passage. Rappelons que 20m obtient une moyenne au-delà de 50%, son rendement oscillant entre 55% et 60%, en l'occurrence, il pourrait demeurer en voie régulière. L'absence de réglementation officielle pour la VA, de même que la possibilité de contourner le critère d'admission de la VR, procure à l'agent une bonne latitude d'action en matière de classement.

Afin de persuader 20m du bien fondé de sa décision, l'enseignant recourt à l'argument suivant: "Je peux t'envoyer dans le régulier, mais tu serais mieux dans l'autre, tu vas être plus fort, ça va te récupérer" dit-elle.

Commentaires

La voie allégée est ici très explicitement présentée comme une filière de récupération. On pourrait discuter longuement de la véracité de cet argument. Une chose est certaine, il s'agit là d'une information sélective lorsque l'agent omet de signaler les aspects négatifs d'un classement en voie allégée, qui au mieux ternit le dossier académique de l'élève, qui au pire lui bloque l'accès de certaines options au secondaire comme au cégep.

L'élève 20m n'avait jamais éprouvé de difficultés en français avant cette année-là. C'est un élève moyen au dossier scolaire sans échec et provenant d'un milieu familial qui encourage la poursuite d'études post-secondaires. Aussi, un classement en VA l'affecte: "c'était un gros échec pour moi, j'étais dégradé". Toutefois, il n'entreprend aucune démarche pour contrer la décision de l'enseignant. Il savait à ce moment là qu'une démotion en français n'affecterait pas ses chances d'être admis en administration au cégep. C'est là un élément qui a favorisé son acceptation de la démotion.

e) Le cas 14m

Le passage: français et mathématiques réguliers 320 non terminés à français et mathématiques allégés 412

Situation de classement

Voici un élève qui a échoué ses mathématiques et son français à trois reprises. Le conseiller en orientation lui propose un passage en 412 dans

les deux matières: "je n'ai pas passé l'année dernière, j'ai pas fini mon année là, ça faisait trois fois que je recommençais à cause que je niaisais trop à l'école, puis ils m'ont monté en 412".

Commentaires

La VA apparaît comme un lieu de relégation très hétérogène considérant les clientèles qu'elle reçoit. Si on se réfère aux cas abordés précédemment, se côtoieront dans les mêmes classes des élèves qui ont échoué une fois et de peu, un élève qui n'a pas échoué et dont les difficultés sont passagères et un élève dont les échecs sont nombreux et répétitifs. Bref, des élèves dont les résultats oscillent entre 0 et 60%.

f) Le cas 4m

Le passage: mathématiques 226 à mathématiques 226.

Situation de classement

L'élève échoue ses mathématiques 226 avec 40 %. L'enseignant lui suggère une reprise

Commentaires

En 1 ère et 2e secondaire, le système des voies est aboli. L'abolition des voies affecte la latitude d'action des agents en matière de classement dans les matières de base, parce qu'elle réduit les possibilités d'affectation à deux: la promotion ou la reprise. D'une part l'importance de l'échec était ici trop considérable pour envisager une promotion gratuite (4) et d'autre part, comme il s'agissait d'un premier échec, le professionnel court ne pouvait être envisagé sérieusement. Pour ces raisons, ce classement était quasi automatique. La reprise se présentait comme la seule solution viable.

4.1.2 Le classement dans les matières optionnelles

Dans ce chapitre nous abordons le classement dans les matières optionnelles. Sur le plan de l'admissibilité, il faut distinguer deux types de matières optionnelles: celles requérant des préalables d'admission, celles requérant aucun préalable d'admission. Les situations de classement présentées dans ce chapitre appartiennent au premier type, puisque l'admission dans le second ne fait généralement pas problème. Les critères officiels d'admission sont diversifiés: préalables de rendement (chimie, physique) et préalables de cours (musique, arts plastiques) pour la plupart. Pour les options où l'on exige tests et examens d'admission, les critères sont le plus souvent à l'entière discrétion des directions locales (5), d'un groupe de professeurs ou même d'un seul professeur.

a) Le cas 12F

Le passage: de la 4^{e} générale à l'option éducation physique de la 5^{e} générale

Présentation de l'option

L'admission dans cette option ne fait pas l'objet d'une politique définie par la direction générale de l'école. Elle est laissée à la discrétion d'un comité formé de professeurs d'éducation physique qui établissent les critères et sélectionnent les candidats par le biais d'examens d'admission. Les élèves doivent se soumettre à deux tests, un test écrit portant sur les connaissances générales de l'élève relatives à la matière et un test de gymnastique évaluant les aptitudes physiques. L'élève est aussi noté sur sa participation.

Situation de classement

L'élève 12f se dit très motivée pour ses cours d'éducation physique: "Moi, j'ai toujours mon costume, j'suis la seule qui prend sa douche, pis

j'participe au coton, j'encourage les autres". Malgré sa motivation et de bons résultats aux tests (9/10 aptitudes, 7/10 examen écrit et 6/10 participation), les professeurs refusent sa candidature. Elle interroge son professeur d'éducation physique actuel à propos des motifs à l'origine du refus et celle-ci lui répond: "à cause de ton caractère". On apprend par la suite que les relations entre l'élève et le professeur ne sont pas très bonnes et que ce professeur fut responsable de l'évaluation de sa participation.

Commentaires

Un conflit de personnalité est à l'origine un des paramètres importants de la décision d'au moins un des trois professeurs chargés de la sélection des candidats. Les indices qui nous suggèrent cette remarque sont nombreux:

- L'évaluation de la participation est d'emblée de type subjective et laisse beaucoup d'espace au jugement arbitraire.
- L'argument du professeur indique un jugement porté sur la personnalité de l'individu, un jugement qui outrepasse nettement l'évaluation des prédispositions, mêmes comportementales, de l'élève pour le cours.
- Le fort contraste entre la notation des aptitudes (9/10) versus la notation de la participation (6/10) et les propos de l'élève qui traduisent une motivation certaine pour cette discipline, motivation confirmée par la notation des aptitudes. En éducation physique peut-être plus que dans les autres matières, aptitude et motivation vont de paires compte tenu de l'investissement et de la discipline personnelle que requiert une performance dans ce domaine.
- Sa perception des critères qui ont prévalu dans cette situation de classement: "Y t'aiment la face y te prennent, y t'aiment pas la face, y te prennent pas".
- Et enfin, le fait qu'elle obtiendra une révision de cette décision à son avantage.

L'élève conteste la décision des agents. Elle n'admet pas les motifs du refus: "J'ai trouvé ça stupide comme raison". Par ailleurs, elle fait part de son mécontentement aux professeurs du comité de sélection: "Je suis allée leur dire que j'étais pas contente, pis qu'ils avaient pris des nouilles". Elle exige qu'ils lui communiquent les résultats de ses tests. Essuyant un refus, elle consulte un directeur, lequel lui obtiendra ses résultats: "Je les ai eu mes notes parce que j'ai bûché pour les avoir, j'ai demandé à M. x, puis il est allé les chercher mes notes". L'élève fait jouer ici, les prérogatives d'un directeur contre celles des professeurs. Cette conduite témoigne d'une certaine audace et surtout d'une bonne perception des rapports de pouvoir au sein de l'organisation scolaire.

Finalement le litige se règle par un compromis. Prétextant ne pouvoir révoquer les candidatures déjà admises, les professeurs l'inscrivent sur une liste d'attente: "Je serai dans les premières choisies, on est deux filles qui se sont plaintes, on est les deux filles qu'y vont prendre". L'admission de 12f sera donc conditionnelle aux possibles désaffectations ou à l'augmentation du ratio professeurs/élèves, une mesure par ailleurs fort prévisible à cette époque (1982-1983).

Commentaires

Le cas 12f nous met en présence d'une situation dont nous n'avions pas anticipé l'existence: la possibilité pour l'élève de contester une décision de classement et d'obtenir qu'elle soit révisée à son avantage. Un véritable rapport de force s'est engagé entre l'élève et le professeur d'éducation physique. L'agent responsable de l'évaluation de sa participation disposait certes d'une bonne latitude d'action, mais ses chances de gain étaient réduites compte tenu des qualités de la candidate. Toutefois, la stratégie de l'agent allait être vraiment ébranlée par les capacités d'action de l'élève. Aucun des deux acteurs ne sort vraiment gagnant. Cependant, l'élève réalise des gains contre l'agent, sa position étant plus enviable si l'on tient compte des exigences initiales des deux

acteurs. Le cas 12f témoigne de la non passivité de l'élève comme acteur et nous met en garde contre la tendance très répandue en sociologie de l'éducation à considérer les relations agents - élèves comme un exercice de pouvoir unilatéral.

b) Le cas 11F

Le passage: de la 4e générale à l'option de guitare de 2e générale

Présentation de l'option

Le cours de musique débute en 2e secondaire et se présente comme un cursus intégré jusqu'en 5e secondaire. Par conséquent, pour être admis en musique il suffit d'avoir suivi et réussi le cours l'année précédente. Cette règle peut aisément être contournée à condition toutefois, de prendre en considération l'âge de l'élève (nous tenons cette informtion d'un professeur d'information scolaire).

Situation de classement

L'élève 11f n'a fait que le cours obligatoire de musique de la 1 ère année. Elle devrait donc suivre un cours de musique avec des élèves de 2e année alors qu'elle serait en 5e année du secondaire. Le professeur d'information ou le CO (elle ne précise pas) refuse ce projet: "Ils m'ont dit que je ne pouvais pas parce que ça tenait pas debout, parce que je serais avec des élèves beaucoup plus jeunes que moi, puis ça serait juste un cours de niaisage puis de tapage sur les doigts".

Commentaires

Des arguments de l'agent ou des agents on distingue deux points: une réticence à mêler les tranches d'âge, l'écart est de fait considérable, et des réserves sur la pertinence de l'option musique. On admettra aisément que l'art est une activité susceptible d'interprétations diverses suivant

les milieux sociaux. Seolon le témoignage d'un enseignant d'arts plastiques, les "gens cultivés" ne sont pas légion parmi le personnel de l'orientation et de l'information scolaire. Pour plusieurs, les arts constituent une perte de temps en regard de matières plus "utiles". Les qualificatifs de "niaisage" et de "tapage sur les doigts" témoignent fort éloquemment d'un tel préjugé négatif. C'est ainsi que les valeurs de l'agent nous semblent avoir influencées son jugement ici.

Réaction de l'élève

Elle accepte le verdict de l'agent, non sans amertume. Cette expérience l'amène à critiquer le travail du professeur d'information scolaire. Elle estime que les agents ont pris cette décision sans se soucier de ses intérêts: "Puis en fin de compte c'était pas mal imposé leur affaire parce qu'ils ne m'ont pas dit: elle veut vraiment le cours puis je suis sûr qu'elle va se forcer. Ils ne se sont pas préoccupés non plus qu'il y avait un bon professeur ici, qui est capable d'aider puis que ça ne lui fait pas de troubles... c'était pas mal imposé, j'aurais fait une crise n'importe quoi, je le voulais ce cours là, non, c'était non, c'est ça 'tu ne peux pas' ". Les agents n'ont pas fait de démarches particulières pour elle alors qu'ils avaient cette possibilité, et cela, elle le perçoit très clairement.

Pour elle, le processus d'orientation et d'information scolaire est impersonnel: "Il a appris un gros livre par coeur (...) puis si tu leur demandes: pourquoi je ne peux pas prendre ce cours là, ils vont te dire telle page, dans tel livre, ils te disent les règlements de la régionale".

Contrairement à l'élève 12f, elle n'entreprend pas de contester la décision de l'agent. Le verdict de ce dernier suffit à l'en dissuader: "C'était pas à moi à décider. Moi je le voulais le cours de guitare, mais pourtant je ne pouvais pas". Rappelons que cette élève se fait une idée très abstraite du processus décisionnel. Pour elle "c'est peut-être une machine" qui prend les décisions. Nous mentionnions précédemment qu'une

telle conception affecte ses capacités à utiliser les ressources à sa disposition pour défendre ses exigences. Par exemple, elle aurait pu consulter le professeur de guitare, le sensibiliser à sa cause, voir la direction, etc. Encore une fois, elle n'a pas osé remettre en question l'expertise professionnelle de l'agent.

c) Les cas 8m et 3m

Le passage: de la 2e générale à l'option chimie 462 offerte en 3e générale

Parmi toutes les options offertes, il s'agit assurément de la plus sélective. Pour y être admis, un élève doit se classer dans les premiers rangs cinquième de mathématiques 226 et recevoir l'assentiment du professeur. Les critères et procédures d'admission pour les cours de chimie et physique s'apparentent beaucoup à ceux qui prévalent dans les matières de base. Les élèves 8m et 3m n'obtiennent pas un rendement suffisant et seront refusés, 8m par le professeur d'information et 3m par le professeur de mathématiques.

Commentaires

Les exigences d'admission du cours chimie 462 de 3e secondaire sont très strictes. La latitude des agents par rapport à ces critères est relativement faible, de même il peut sembler moins légitime à l'élève qui n'obtient pas une moyenne suffisante d'insister pour y être admis.

Réaction des élèves

Des deux élèves, 3m accepte le moins bien le fait d'être refusé en chimie. Comme il prévoit faire des études post-secondaires, ce refus est plus pénalisant pour lui qu'il ne l'est pour 8m, lequel se dirige au professionnel long. Aussi, il accepte le verdict avec amertume et critique le travail du professeur d'information: "ils se foutent pas mal des élèves, ils s'en tiennent aux règles" et "ils agissent selon des préjugés quand ils

disent que vu que tu n'as pas assez fort en maths, tu ne seras pas capable de faire de la chimie".

Commentaires

Comme 11f, mais en des termes différents, il déplore la préséance d'une attitude bureaucratique (la stricte conformité aux règles) sur une approche qu'il souhaiterait plus humaine, plus personnalisée.

Devant l'insistance de 3m pour faire des sciences, le professeur d'information l'incite à suivre le cours de sciences 412. Il ne démontre pas trop d'enthousiasme pour ce cours: "Ils m'ont quasiment obligé de prendre ça".

Commentaires

Sciences 412 est une option qui ne requiert aucun préalable d'admission. Comme la chimie 462 elle est offerte dès la 3e secondaire. Ce cours n'est le préalable d'aucune matière, ni d'aucun programme de formation professionnelle, c'est le parent pauvre des sciences pures. A notre avis, il pourrait bien s'agir là d'un lieu de relégation offert en compensation aux élèves refusés en chimie et physique. Il existe dans l'institution une formidable pression pour les cours de chimie et physique, lesquels sont des préalables à l'enseignement post-secondaire. Comme beaucoup d'élèves sont appelés et pas tous élus, l'institution offre une option compensatoire, afin d'éviter les tensions, les déceptions et les pressions.

4.2 Interprétation des cas

4.2.1 Les paramètres de la décision de classement

La décision de classement est une décision par laquelle l'élève se voit attribuer une position dans la stratification scolaire. Cette décision résulte d'un processus dont on peut distinguer les opérations suivantes:

- La définition du problème. L'agent dans un premier temps évalue la situation de l'élève. S'agit-il d'une situation problématique, oui ou non? Pour en juger, l'agent effectue un diagnostic en terme de rendement, de potentiel, de motivation et de comportement soit les critères les plus répandus sur lesquels se fonde le jugement professionnel en milieu scolaire.

- L'exploration ou l'élaboration des solutions. Après l'expertise professionnelle suit une analyse de la situation de l'élève en fonction des possibilités qu'offre la structure scolaire. L'agent considère la ou les position(s) susceptible(s) de convenir (ou de ne pas convenir) à l'élève.

- Le choix d'une solution. L'agent privilégie une solution parmi les solutions précédemment élaborées.

Il n'est pas nécessaire que l'agent ait pleinement conscience de ces opérations pour que le processus soit dit rationnel. Elles ne sont après tout qu'un construit du chercheur, et à la manière de l'idéal-type (Weber) elles ne réflètent pas la réalité authentique. Dans la réalité ces étapes sont interreliées, voire même du point de vue de l'agent, indistinctes, surtout lorsque la prise de décision s'apparente davantage à l'action répétitive qu'à l'action résolutoire (6).

L'élève peut aussi initier ce processus et c'est généralement ce qui se passe pour les matières optionnelles et les programmes de formation

professionnelle. Mais comme les choix des élèves doivent être sanctionnés par les agents, les étapes du processus sont les mêmes. Ainsi, l'agent évalue la faisabilité du choix de l'élève suivant les étapes que nous avons décrites plus haut.

La première opération correspond plus spécifiquement à l'élaboration du jugement professionnel. Les deux autres correspondent à la prise de décision. Ce sont là deux faits distincts quoiqu'indéniablement liés. Le jugement professionnel n'est pas réductible au classement et vice versa. La situation d'un élève peut faire l'objet d'un jugement professionnel sans que s'en suive nécessairement des conséquences en termes de classement. Mais alors, si décision de classement et jugement professionnel ne sont pas réductibles l'un à l'autre, quels sont les paramètres à partir desquels un agent élabore des solutions de classement et sélectionne celle qu'il juge la plus appropriée?

L'interrogation sur les critères du classement n'est pas récente. Fort des travaux effectués sur cette question, nous savons aujourd'hui que les éléments les plus communément admis comme critères de classement, et parmi ces derniers, les plus légitimes d'entre eux (i.e ceux qui font l'objet soit d'une évaluation mesurée, soit d'une politique officielle ou soit des deux), ne peuvent expliquer à eux seuls toutes les décisions de classement (voir P-1, chapitre 1). Comment expliquer ce phénomène? Cherchant une solution à ce genre de problème, des sociologues ont émis l'hypothèse de l'influence d'une part de subjectivité au niveau du jugement professionnel (Cicourel et Kitsuse (1963), Rosenbaum (1976), Tomlinson (1981)). Cette hypothèse est fort pertinente, mais ils ont tenté de la démontrer par la recherche exclusive des causes antérieures à la prise de décision. Par exemple, ayant constaté un lien entre décision de classement et préjugé social, c'est par l'appartenance des agents à un groupe social dominant que Tomlinson (1981) explique le classement des élèves dans les classes de "mild educational subnormality" (l'équivalent du PC, du SA et du SP dans notre système). Ce faisant, elle fait de l'agent un acteur tout-puissant contre lequel les élèves et leurs parents sont démunis.

Heureusement pour les acteurs réels le processus est plus complexe que cela. La recherche des conditions de la prise de décision nous amène à découvrir que les agents ne peuvent pas faire n'importe quoi, n'importe quand, qu'il y a des conditions qui permettent et d'autres qui limitent leur liberté d'action. Quelles sont ces conditions? Comme le classement est une activité qui se déroule dans un contexte organisationnel, les possibilités d'action sont délimitées d'une part par une réglementation et de façon plus large par les possibilités qu' offre le système, d'autre part par des contingences relatives aux relations que nouent entre eux les acteurs de ce processus. Nous distinguons ainsi deux catégories de conditions: celle qui relèvent de la réglementation ou de la politique de classement et celles qui relèvent directement des interactions. On reconnaîtra ici les éléments de notre proposition générale (voir section 2.2, chapitre 2).

a) La réglementation ou politique du classement

Le classement est une activité administrative et on peut s'attendre, disions-nous au chapitre "Etat de la question", à ce que les autorités scolaires en délimitent les règles du jeu. Ces règles, dites formelles, font l'objet d'une prescription écrite et elles définissent les critères officiels d'admission pour les différentes positions de la structure scolaire. Ces règles formelles s'avèrent toutefois bien insuffisantes pour comprendre la politique de classement d'une école. Il existe en fait toute une série de règles ou pratiques informelles qui régissent les opérations de classement. Comme elles ne sont pas colligées dans des documents administratifs, on doit, pour les reconstituer, recourir aux témoignages des acteurs scolaires. Soulignons avec Bain (chapitre 1, section 1.1.1) que ces pratiques ne sont pas totalement arbitraires. Ce sont des ententes tacites relativement partagées par les acteurs scolaires, des ententes qu'ils sont amenés à développer pour faire face à des situations qui rendent difficile l'application stricte des règles officielles et à des situations où les règles officielles sont absentes ou insuffisantes. Nous avons déjà mentionné que certaines filières, parmi les filières inférieures

notamment, ne font peu ou pas l'objet d'une réglementation explicite (voir P-3, chapitre 1).

Il existe une dynamique bien spécifique à la formation des règles d'une organisation. Les règles ne sont pas déterminées une fois pour toute. Elles présentent divers degrés de formalisation, que l'on peut situer sur un continuum allant de la pratique informelle au stade achevé de règle formelle et ce, jusqu'à ce qu'elles tombent en désuétude. Par ailleurs, certaines seront périmées avant même d'avoir atteint ce stade. Par exemple, à la suite d'une réduction substancielle de la clientèle dans une filière donnée, on décidera pour quelque temps de réduire les exigences d'admission sans que cette pratique fasse pour autant l'objet d'une mesure explicite. Advenant un rétablissement de la demande, on réhabilitera les anciennes exigences et les pratiques informelles tomberont en désuétude. Par contre, advenant une stabilisation de la clientèle à la baisse, ces pratiques ont de fortes chances de devenir les exigences officielles, à la suite d'une décision administrative. La dynamique de la formation des règles est fort complexe et déborde largement le cadre de notre investigation. Néanmoins, nous tenions à souligner ici le caractère provisoire et contingent des règles.

Les règles tant formelles qu'informelles, peuvent être classés en deux catégories suivant qu'elles régissent la circulation des élèves ou l'aménagement de la structure scolaire. Dans la première catégorie, se retrouvent les règlements qui régissent l'admission dans les différentes positions de la structure scolaire, dans la seconde, la réglementation concernant l'organisation des filières pédagogiques comme le ratio élèves/cours ou contingentement, et le ratio groupes/cours (7). Cette distinction est nécessaire dans la mesure où une décision de classement peut être aussi conditionnée par une réglementation relative à l'aménagement de la structure scolaire. C'est le cas par exemple d'un élève à qui on refuse l'accès à un cours en raison d'un manque de places ou encore d'un élève qui, au contraire, se voit expédié dans une option pour "grande disponibilité de places" comme nous le verrons avec l'élève 14m/PL.

b) Un premier paramètre interactionniste: la dynamique des relations entre agents

Envisageons maintenant le problème de l'application des règles. Dans une étude consacrée à l'orientation scolaire, Bain constatait que les instituteurs n'entérinaient pas automatiquement l'orientation correspondant aux normes réglementaires; qu'ils les contredisaient dans plus d'un quart des cas (Bain, 1979:134). Les situations 12f/MB et 20m/MB confirment ce phénomène puisque ces deux élèves obtenaient une moyenne suffisante pour passer en voie enrichie pour la première et en voie régulière pour le second et qu'on a vu la première demeurer en voie régulière et le second passer en voie allégée.

Ce fait est compréhensible. Nous savons depuis Crozier que les acteurs conservent une certaine liberté d'action à l'égard des règles de l'organisation. Ces observations nous suggèrent la remarque suivante: les agents scolaires bénéficient d'une certaine latitude d'action à l'égard de l'application des règles. Nous entendons par latitude d'action ou marge de manoeuvre (termes synonymes), la possibilité laissée à l'agent d'exercer son jugement professionnel. Cette latitude d'action varie suivant certaines conditions.

De façon générale, l'agent bénéficie d'une latitude d'action lorsque l'évaluation de la situation de l'élève porte sur des critères que nous dirons "subjectifs" à défaut d'un terme plus approprié (8). De façon générale, nous dirons aussi qu'il dispose d'une latitude d'action lorsque l'élève est éligible à plusieurs positions de la structure scolaire. Voilà pour les deux premières conditions. Quant à la latitude d'action à l'égard de la réglementation, elle est tributaire du fait que l'élève présente ou non les caractéristiques du "cas limite".

Les agents scolaires utilisent l'expression "cas limite" pour désigner un cas "difficile à classer" en raison d'un dossier scolaire qui le rend éligible à plusieurs positions de la stratification scolaire. Pour le

classement en voie par exemple, les cas limites sont des élèves dont les résultats scolaires s'approchent du rendement requis comme préalable de l'admission dans une position donnée. Dans de telles situations, les règles ne sont pas respectées à la lettre, tel qu'en témoignent les cas 5m/MB, 20m/MB et 12f/MB. Rappelons ces cas. L'élève 5m obtient 47% en français régulier et suivant les exigences officielles de cette matière, i.e. la note de passage de 50%, on devait faire redoubler cet élève. On lui a finalement proposé un passage en voie allégée. L'élève 2um obtient au-delà de 65% en français régulier, il était donc éligible pour une promotion en français régulier, on le fait passer en voie allégée.

Le cas 12f nous offre un tableau plus complet de ce genre de situation. L'élève obtient 85% en mathématiques régulières. Considérant le critère officiel d'admission en mathématiques enrichies soit 85% en voie régulière, elle était tout juste éligible. C'est ici qu'intervient une règle informelle qui autorise l'agent à évaluer le potentiel de l'élève. Ayant jugé son potentiel insuffisant pour bien réussir en voie enrichie, il lui suggère de demeurer en voie régulière. Pour avoir réalisé quelques entrevues avec des professeurs de français et de mathématiques, nous savons que l'évaluation du potentiel (9) fait office de règle informelle pour une promotion en voie enrichie. Cette pratique permet aux agents de distinguer parmi les élèves, ceux qui obtiennent le rendement prescrit avec facilité de ceux qui doivent, au contraire, investir un effort supplémentaire pour y parvenir. L'évaluation du potentiel permet ainsi d'éviter d'envoyer en voie enrichie un élève à qui un haut degré de compétitivité serait préjudiciable. Ce cas démontre que dans les situations de cas limites, où l'ambiguité de la situation de l'élève le rend éligible à plusieurs positions de la structure scolaire, l'agent devra recourir à d'autres critères que ceux définis officiellement pour rendre sa décision.

A l'inverse, la latitude d'action de l'agent paraît très limitée voire nulle (cas 4m/MB, 3m/MO et 8m/MO) lorsque l'élève ne présente pas les caractéristiques du cas limite. Pour illustrer ce genre de situation, prenons un élève qui obtient 72% en voie régulière. Les résultats

scolaires de cet élève l'éloignent à ce point des normes d'admission de la VA (60% et moins) et de la VE (85% et plus), que l'agent se trouve "contraint" à le classer en VR parce que toute autre décision le placerait dans une situation indéfendable du point de vue de la réglementation du classement en voie et des possibilités qu'offre le système. Face aux pairs et face à la direction, il risquerait de perdre sa crédibilité professionnelle.

Cela nous amène à identifier un premier paramètre interactionniste de la prise de décision: la dynamique des relations entre agents relative à leur coopération en matière de classement. Ce paramètre permet à l'agent d'ajuster ses conduites en anticipant la réaction des autres agents. L'agent choisit une solution de classement par l'évaluation des coûts relationnels qu'impliquent les différentes possibilités d'action qui s'offrent à lui. Ainsi, dans l'exemple que nous donnions plus haut, l'agent est conduit à respecter la réglementation de l'admission en VR par une anticipation des sanctions qu'entraînerait une transgression. Toutefois, ce paramètre conditionne une prise de décision lorsque la latitude d'action de l'agent est réduite ou nulle comme nous venons de le voir. Ce paramètre est de moindre importance lorsque l'agent dispose d'une bonne latitude d'action.

Nous avions, au tout début de notre enquête, identifié les situations à latitude d'action nulle comme étant celles d'un classement automatique. Comme cette expression le laisse entendre, elle suppose l'absence totale de liberté d'action de la part de l'agent. C'est pourquoi nous l'avons remplacée par celle de "choix forcé". Par cette expression paradoxale nous voulons rendre compte de ces situations où l'acteur est fortement contraint (non pas obligé) à choisir une solution, là ou les autres sont trop coûteuses, en l'occurrence ici le discrédit de l'expertise professionnelle. La situation de choix forcé est généralement non problématique: en raison de l'appréhension des résultats, l'agent choisit de se "ranger" à ce que lui prescrivent textuellement les règles.

Précisons qu'il y a choix même si ce genre de décision paraît procéder

d'un automatisme. Avec l'expérience professionnelle, vient un temps où l'agent n'a plus besoin d'évaluer consciemment les données de cette situation typique. La situation de choix forcé commande ainsi une solution répétitive.

A noter que les situations de choix forcé sont spécifiques au classement dans les positions où l'élève est évalué sur des critères quantifiés. C'est le cas notamment du classement dans les matières de base, dans les matières optionnelles et dans certains programmes de formation professionnelle, où le rendement dans une matière est le seul préalable d'admission. Autrement, il est litigieux d'identifier des situations de choix forcé en raison de l'indéniable latitude d'action dont disposent les agents lorsque l'évaluation de l'élève porte sur des critères qui font l'objet d'une évaluation subjective comme le comportement et la motivation ou le rendement et le potentiel lorsque non-quantifiés. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas des situations à latitude d'action réduite pour les positions dont les exigences d'admission ne seraient pas formulés en termes de rendement. Seulement, les conséquences de la transgression sont de moindre envergure et par conséquent envisageables comme nous le verrons au prochain point.

Ainsi, on peut classer les situations de classement selon la latitude d'action dont dispose un agent sur un continuum comportant aux extrémités un pôle maximum de liberté d'action et un pôle minimum. Au pôle maximum les situations seront dites avec marge de manoeuvre, au pôle minimum correspondent les situations de choix forcé, quelque part entre les deux plus près du pôle minimum que du maximum, se trouvent les situations à marge de manoeuvre réduite. De façon générale, l'agent disposera d'une marge de manoeuvre lorsque les conditions suivantes se présentent: l'agent peut évaluer l'élève sur des critères subjectifs, l'élève présente les caractéristiques d'un cas limite et il est éligible à plusieurs positions de la structure scolaire. A l'inverse, la marge de manoeuvre est réduite lorsque les conditions suivantes se présentent: l'évaluation porte sur des critères quantitatifs, l'élève ne présente pas les caractéristiques du cas

limite et l'élève est éligible à une seule position de la structure scolaire.

En terminant ce point, voici quelques mots sur les effets de la liberté d'action des agents en matière de classement. Les cas 20m/MB et 12f/MB nous montrent des agents dont les décisions contribuent à la hausse des standards d'admission en VR comme en VE. Ils participent ainsi à la diversification de la clientèle des filières inférieures (on retrouve en VA des élèves dont le rendement varie entre 0% et 60%), versus l'homogénéisation des clientèles des filières supérieures sur le plan du rendement et du potentiel. C'est là un phénomène maintes fois observé par les sociologues de l'éducation mais dont on connaissait peu les mécanismes organisationnels. Nous sommes tentée ici d'effectuer un rapprochement avec l'étude de Merrilee K. Finley (1984) qui démontre comment des enseignants en situation de concurrence pour obtenir les meilleurs élèves sont amenés à perpétuer un système de sélection en créant de nouveaux cours, ou de nouvelles filières, en relevant les exigences d'un cours, en agissant sur la répartition des tâches, etc. Autant de pratiques informelles par lesquelles les agents participent activement et directement au maintien et à la création de structures sélectives. On peut observer un phénomène similaire dans les opérations de classement. Par des pratiques informelles de classement, les agents maintiennent un haut niveau d'"ability grouping". Ils contribuent ainsi à l'accroissement de la hiérarchisation des filières.

Cette discussion sur la réglementation nous suggère en conclusion les propositions suivantes:

PA-1: Les agents ne sont pas tenus de faire une application stricte de la réglementation, sauf dans les situations de choix forcés.

PA-2: La transgression de la réglementation est implicitement autorisée dans toute situation où l'agent dispose d'une marge de manoeuvre. Sinon, elle demeure envisageable, mais plus ou moins coûteuse suivant le degré de réduction de la marge de manoeuvre de l'agent.

Ces propositions nous amènent à explorer un second paramètre, celui des motivations au respect ou à la transgression de la réglementation lorsque l'agent bénéficie d'une marge de manoeuvre.

c) Un second paramètre interactionniste: la qualité des relations entre l'agent et l'élève

Au premier chapitre nous émettions la possibilité qu'au-delà des critères de classement, les interactions entre l'agent et l'élève puissent conditionner la prise de décision (voir P-4). Nos résultats confirment la pertinence de cette proposition. Ce point sera pour nous l'occasion d'analyser de quelle manière les relations entre l'agent et l'élève affectent la prise de décision, en substance le choix de respecter ou de transgresser la réglementation.

La décision d'un agent peut être conditionnée par les sentiments que lui inspire un élève (12f/MO). D'autres ont avant nous constaté l'influence de facteurs affectifs dans les activités scolaires et en ont cherché les causes. Pour Daniel Zimmermann (1982), la considération que l'enseignant porte à l'élève est une source importante de sélection non-verbale à l'école, une source davantage attribuable à des facteurs sociaux et culturels que pédagogiques. L'enfant sera apprécié ou déprécié suivant qu'il appartient à une catégorie socio-économique favorisée ou défavorisée. Dans une étude portant sur l'orientation scolaire, Frederick Erickson (1975) a démontré que le degré d'affinité entre un CO et un élève influençait l'aide reçue par ce dernier et que le degré d'affinité dépendait de préjugés culturels, ethniques et raciaux. En fait, les sentiments que les acteurs éprouvent les uns à l'égard des autres peuvent être attribuables à une multitude de facteurs tels des facteurs culturels,

raciaux ou tout simplement de l'ordre du conflit de personnalité comme en témoigne le cas 12f/MO. Pour les besoins de l'analyse et parce que cette recherche s'intéresse moins aux causes qu'aux conditions de l'action, nous avons sommairement regroupé en deux catégories les éléments qui affectent la charge émotionnelle d'une relation, soit les codes affectifs, catégorie sous laquelle nous rassemblons tous les éléments relatifs à la caractérologie d'un individu (les dimensions psychologiques) et en deuxième lieu, les codes culturels (les dimensions plus sociologiques) (10).

Sans qu'il soit nécessaire d'en répertorier toutes les causes, il est permis d'affirmer que, d'une façon générale, la qualité des relations agent -- élève conditionne l'exploration et le choix d'une solution par l'agent dans une prise de décision.

Ce type de paramètre agit souvent à l'insu des acteurs, c'est là un constat qu'ont fait Zimmermann et Erickson. Tous deux furent étonnés des résultats de leurs enquêtes, considérant qu'elles portaient sur des sujets consentants, en l'occurrence, des agents qui avaient toutes les raisons de surveiller leurs attitudes et comportements. Fort de plusieurs entrevues réalisées auprès des agents, nous savons qu'ils sont effectivement peu nombreux à admettre l'influence d'une charge émotionnelle dans le jugement professionnel. Il y a des raisons à cela, qui ne tiennent pas forcément à la "malhonnêteté" des agents, mais plutôt à leur statut: les agents sont des professionnels, et, à ce titre, ils doivent justifier leurs conduites en des termes convenables relatifs à leurs professions. A la limite un agent pourra avouer ne pas apprécier tel élève, il devra néanmoins légitimer en d'autres termes le fait qu'il refuse sa candidature pour tel cours; il y va de sa crédibilité comme agent, tant à ses yeux qu'aux yeux d'autrui.

La qualité des relations agent -- élève n'en demeure pas moins une importante source d'arbitraire, comme le démontre le cas 12f/MO. Un des critères d'admission permettait à l'agent d'évaluer le comportement de l'élève. Or on sait que le comportement est, de tous les critères, le plus

subjectif. L'agent avait donc ici toute la latitude nécessaire pour régler ses comptes avec l'élève, et c'est ce qu'il a fait en lui attribuant une mauvaise note de participation. Rappelons qu'un conflit de personnalité opposait l'agent et l'élève. La qualité des relations conditionne l'exploration et le choix d'une solution lorsque l'agent dispose d'une marge de manoeuvre dans une situation de classement particulière. Que se passe-t-il en situation de marge de manoeuvre réduite ou de choix forcé?.

Les études concernant la sélection scolaire évoquent fréquemment la possibilité que les intérêts d'un élève et ceux du système scolaire soient antinomiques. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un élève n'est pas admissible considérant les préalables d'admission d'une position qu'il convoite. Les situations d'intérêts antinomiques sont nécessairement des situations où la marge de manoeuvre de l'agent est réduite et même parfois nulle (situations de choix forcé), en ce sens qu'il pourra difficilement accorder à l'élève la position de son choix. En de telles circonstances, l'agent devra choisir entre se faire l'avocat de l'élève ou agir suivant les normes du système (voir P-7, chapitre 1).

Certains auteurs comme Rosenbaum (1976) résolvent rapidement ce problème en présupposant qu'il y a plus de chances que l'agent serve les intérêts de l'école. Quoiqu'il s'agisse là d'une hypothèse qui reste à démontrer, les travaux d'Erickson fournissent déjà un élément d'explication à ce phénomène. Dans un contexte d'intérêts antinomiques, défendre un élève nécessite un investissement d'énergie supplémentaire de la part du CO, et c'est vrai aussi pour les autres agents, considérant leurs fonctions habituelles. Cela est compréhensible, nous dit Erickson, dans la mesure où l'agent devra apporter une aide particulière à l'élève, une aide qui souvent outrepasse ses fonctions et qui nécessite la transgression des règles de l'organisation (Erickson, 1975:58). On comprend alors pourquoi le CO ne peut prendre la défense de tous les élèves dont la situation est problématique. "Help costs time and effort; and it cannot be given to all students. Thus, a counselor can perform a different mix of functions with different students; he might be advocate to some and impartial judge or

even prosecutor to others. (...) I believe that this decision is worked out interactionally and depends in part of the counselor's judgement of who the student is" (Erickson, 1975:47). L'élève 11f/MD, qui s'est vue refuser l'option de guitare, nous offre une excellente illustration d'une situation d'intérêts antinomiques où l'élève n'est pas admissible eu égard à la réglementation de la position postulée.

En musique, comme pour toutes les positions de la structure scolaire, les agents ont la possibilité de contourner les critères officiels et une pratique informelle les autorise à considérer l'âge comme critère alternatif. Mais ici, l'écart d'âge était à ce point considérable que l'admission de 11f/MD au cours de guitare nécessitait aussi une transgression des pratiques informelles. Il s'agit donc ici d'une situation où la marge de manoeuvre de l'agent est passablement réduite. Mais il ne s'agit pas pour autant d'une situation de "choix forcé". Nous avons vu précédemment que ce genre de situation était spécifique aux positions dont les critères d'admission sont clairement précisés et quantifiables. Ce n'est pas le cas de l'option de guitare. L'âge est certes un critère mesurable, mais ce critère fait l'objet d'une pratique informelle.

Selon Erickson, la décision de prendre la défense de l'élève, dans une situation où les intérêts de l'élèves et ceux du systèmes sont antinomiques, serait tributaire des affinités électives entre l'agent et l'élève. Par ailleurs, un autre facteur a très bien pu inciter l'agent à ne pas intervenir: l'anticipation d'un désaccord de la part du professeur de musique ou de la direction.

Suivant la première éventualité évoquée, le manque d'intérêt du CO pour l'élève 11f/MD rend compréhensible son choix de s'en tenir aux règles d'admission de l'option musique. Suivant la seconde éventualité, la dynamique des rapports entre agents fait en sorte qu'il préfère ne pas risquer de provoquer une situation conflictuelle entre agents. La transgression des règles informelles crée souvent une situation lourde de

conséquences sur le plan relationnel pour l'agent qui en est l'initiateur (11). En situation de marge de manoeuvre réduite comme c'est le cas ici, nous dirons qu'il y a conjugaison de ces deux conditions: la faible considération portée à l'élève ne motive pas l'agent à assumer les coûts relationnels que nécessiterait sa défense.

Plusieurs analystes se seraient contentés ici de ne voir qu'un respect légitime des règlements d'admission de l'option de guitare. Les situations d'intérêts antinomiques ont ceci de particulier qu'elles sont chaque fois susceptibles d'une telle interprétation, qui du reste n'est pas fausse, mais insuffisante. A notre avis, ce sont là des situations idéales pour démontrer à quel point les interactions agent -- élève et agents -- agents induisent une lecture spécifique de la réglementation d'une position. Pour mieux illustrer, imaginons le scénario suivant. Les relations entre l'agent et l'élève sont excellentes. L'élève est performant et issu d'un milieu aisé. Il maîtrise déjà le piano et l'envie lui prend en 4e secondaire de s'initier à la guitare. Le CO contacte personnellement le professeur de guitare et les instances administratives susceptibles de rendre la décision, auprès desquels il défend le dossier de l'élève. Il risque ainsi de créer une situation conflictuelle entre agents concernés, qu'il accepte d'assumer. Nous verrons ultérieurement une situation de ce type où une relation A -- B positive incite l'agent à prendre la défense d'une élève alors que sa marge de manoeuvre est réduite (voir le point (d) de la section 4.1.2, le cas de l'élève 24f/PC). En anticipant quelque peu sur nos résultats d'analyse, les situations des élèves 12f/MD, 11f/MD et 24f/PC suggèrent que l'influence de la qualité des relations entre l'agent et l'élève varie suivant l'intensité de la charge émotionnelle de la relation. Plus précisément: <u>l'agent aura tendance à privilégier une solution favorisant ou nuisant à la réalisation des attentes de l'élève suivant que la relation sera fortement chargée positivement ou négativement</u>.

A la lumière de cette discussion sur les interactions, nous dégageons les propositions suivantes:

PA-3: Dans l'exploration et le choix d'une solution, l'agent est influencé d'une part par la qualité de ses relations avec l'élève (A -- B) et d'autre part, par la dynamique des relations entre agents (A -- A). Comme corollaire, ces deux paramètres conditionnent l'application des règles et l'examen des possibilités du système.

PA-4: L'action de ces paramètres varie selon la latitude d'action dont dispose l'agent dans une situation de classement. Nous obtenons ainsi les trois scénarios suivants (12):

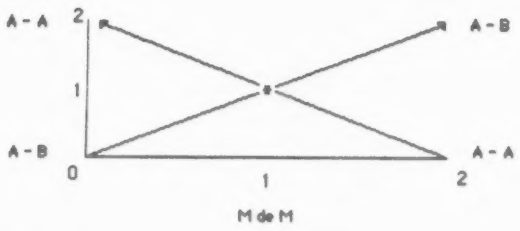
a) En situation de choix forcé, la dynamique des relations A -- A conditionne la décision de l'agent et l'influence de la qualité des relations A -- B y est à toute fin pratique négligeable.

b) En situation de marge de manoeuvre réduite, l'action conjuguée de la dynamique des relations A -- A et de la qualité des relations A -- B conditionne la décision de l'agent. Si les relations A -- B sont positives, l'agent acceptera d'affronter les coûts relationnels A -- A' qu'implique la défense de l'élève; au contraire, si les relations A -- B sont négatives, l'agent refusera d'assumer ces coûts.

c) En situation de marge de manoeuvre appréciable, la qualité des relations A -- B conditionne la décision de l'agent et les coûts relationnels A -- A' sont peu prévisibles.

Nous illustrons ces propositions au schéma suivant:

Schéma II: Les paramètres interactionnistes de la prise de décision en fonction de la marge de manoeuvre dont dispose l'agent dans une situation de classement



M de M (0): marge de manoeuvre nulle
M de M (1): marge de manoeuvre réduite
M de M (2): marge de manoeuvre appréciable
A - A (0) : action minimale de la dynamique des relations entre agents
A - A (2) : action maximale de la dynamique des relations entre agents
A - B (0) : action minimale de la qualité de la relation agent - élève
A - B (2) : action maximale de la qualité de la relation agent - élève
(*) : action conjuguée des paramètres A - A et A - B

Pour conclure cette section portant sur les paramètres de l'élaboration et du choix d'une solution de classement, nous identifions deux niveaux d'interprétation complémentaires:

- Un niveau manifeste où l'agent est tenu d'élaborer et de choisir des solutions conformément aux règles formelles et informelles qui régissent les différentes positions de la structure scolaire. C'est le stade de la rationalisation du choix d'une solution, laquelle doit être, à défaut d'être élaborée, au moins légitimée suivant les critères du classement.

- Un niveau latent, où le choix d'une solution de la part de l'agent

devient intelligible à la lumière des interactions entre acteurs concernés par les activités de classement. C'est le stade des motivations au choix d'une solution. Les interactions conditionnent la prise de décision sans que ce facteur soit forcément connu, compris, ni voulu consciemment par les acteurs en situation de classement.

Le niveau manifeste seul offre une compréhension partielle du processus, parce que nous demeurons dans la sphère de compréhension qu'ont eux-mêmes les acteurs: on interprétera comme eux toutes les décisions de classement en termes de contraintes organisationnelles ou de préoccupations altruistes. Conjugué au niveau manifeste, le niveau latent offre une compréhension plus complète du classement, parce qu'il nous fait pénétrer la face cachée du processus.

Dans la prochaine section, nous abordons notre deuxième axe d'analyse, soit l'influence des acteurs.

4.2.2 L'influence des acteurs

a) Les dimensions administrative et relationnelle du classement

A chaque année, au mois de mars, a lieu l'inscription des élèves pour l'année suivante. Il s'agit là de la première démarche administrative du classement. Toutefois, cette activité est précédée et suivie de démarches plus ou moins formelles reliées à d'autres processus scolaires. Cela nous amène à distinguer deux dimensions au processus de classement: une dimension administrative et une dimension relationnelle, étant entendue qu'elles sont interreliées dans la réalité. Nous éprouvons la nécessité de faire cette distinction parce que les élèves, compte tenu de leurs expériences du processus de classement, ont davantage discuté de la deuxième dimension. Delà l'importance que nous accordons à la dynamique relationnelle du processus. Une analyse des entrevues réalisées auprès des agents nous aurait permis d'appréhender davantage la dimension administrative du classement, notamment, les subtilités de la

réglementation comme produit des interactions entre agents et plus généralement les problèmes que pose leur coopération au sein du processus de classement.

Une des principales caractéristiques de la dimension relationnelle du classement, c'est qu'elle traverse les autres processus scolaires. Par exemple, le classement dans les matières de base nous montre à quel point les opérations de classement et les activités pédagogiques, notamment l'évaluation, sont interreliées (nous renvoyons également le lecteur à la proposition P-10 du chapitre 1). Nous verrons que cela est aussi vrai pour certaines matières optionnelles et pour les filières inférieures de la stratification scolaire comme l'apoint, le secondaire allégé et le secondaire pratique, bref pour toute position dont l'accès dépend du rendement scolaire. Cette fusion des opérations pédagogiques et des opérations de classement ne va pas sans conséquence. En effet, lorsque l'agent qui fait l'évaluation est aussi celui à qui revient la décision de classement, il sera alors tenté d'utiliser cette prérogative afin d'obtenir de l'élève un meilleur rendement, ce que nous avons vu avec l'élève 20m/MB. Il s'agit là d'une pratique relativement courante que l'on pourrait qualifier de "pression au rendement", pratique évoquée très fréquemment par les élèves:

> "Tes professeurs, depuis ton premier bulletin, ils vont te le rappeler: si tu veux prendre ce cours-là l'année prochaine, il va falloir que tu te grouilles. En fin de compte, ils vont te le dire à chaque bulletin: tu as une belle note, puis il serait bon que tu te forces plus" (propos de 11f). "Fin février environ, lorsqu'on arrive au mois de mars, ils [professeurs] disent: forcez-vous là, ça va être le bulletin cumulatif" (propos de 23f). "Comme en anglais, je suis en 310 [allégé], elle a dit que si je voulais monter en 320 [régulier], fallait que je me force" (propos de 25m).

Cette pratique est-elle pénalisante pour les élèves? Elle est surtout compréhensible et même justifiable dans un système qui fait du rendement une condition essentielle (mais non exclusive) à la promotion dans les filières moyennes et supérieures. En fait, si elle est pénalisante, c'est pour les élèves dont la performance les classe parmi les cas limites, et

qui, comme 20m/MB, se voient sommés d'obtenir un meilleur rendement sous peine de subir une démotion. Et même dans ce cas, ce n'est pas la pression au rendement comme telle qui est préjudiciable à l'élève, mais la possibilité qu'a l'enseignant de recourir à des critères subjectifs pour effectuer son évaluation.

L'existence de cette pratique nous intéresse en ce qu'elle démontre le classement comme un processus qui se déroule durant toute l'année scolaire et comme un enjeu de l'évaluation pédagogique. Il s'agit bien, comme l'observe Daniel Bain (1979), d'une activité "séquentielle" qui traverse d'autres processus scolaires. La décision de classement sera donc susceptible d'être révisée fréquemment, à la lumière du processus pédagogique, et ceci nous semble valable pour d'autres processus, comme celui de l'orientation scolaire par exemple.

b) La participation des acteurs au niveau de la prise de décision

Le classement dans les matières de base met en scène surtout des enseignants et des élèves. Les enseignants sont les principaux artisans du classement dans les matières de base puisque c'est à eux que revient l'initiative du processus. Toutefois, le personnel de l'orientation (14m/MB) et de l'information scolaire (11f/MB) et même la direction (5m/MB) pourront aussi intervenir. Une décision prise par l'un ou l'autre de ces agents pourra être révoquée par la suite, soit par celui-là même qui l'a prise (20m/MB), soit par un autre agent (5m/MB). Ce phénomène fut également observé par Daniel Bain (voir P-11, sous-section 1.2.2). Quant à l'élève, il est parfois convié à participer au processus de décision (12f/MB, 5m/MB) mais sa participation demeure tributaire de la volonté de l'enseignant ou d'un autre agent qui, pour des raisons diverses, juge bon de le consulter. Il s'agit donc d'une participation informelle.

Le classement dans les matières optionnelles met en scène surtout les élèves et le personnel de l'information (11f/MO) et de l'orientation scolaires et même la direction (12f/MO). Les enseignants sont aussi

souvent consultés, entre autres lorsque le rendement dans une matière est le préalable d'un cours, comme les mathématiques pour les options de chimie et de physique. Contrairement au classement dans les matières de base, c'est à l'élève que revient formellement le choix d'une position.

La responsabilité formelle de la décision revient aux directeurs. A notre connaissance, ni les enseignants, ni les professionnels n'endossent une telle responsabilité, et encore moins les élèves. Comme il s'agit d'une responsabilité formelle, il ne faut pas déduire que les directeurs prennent part à toutes les prises de décision. Ils interviennent, semble-t-il, seulement lorsqu'ils jugent la situation problématique, comme par exemple le cas 5m/MB. Sinon, ils sanctionnent une décision déjà prise, à moins qu'ils ne soient directement engagés dans une situation de classement, comme cela semble être le cas pour le classement dans les filières de l'enseignement spécial (nous verrons cela au sixième chapitre).

En fait, certaines situations de classement sont à l'initiative de l'agent et d'autres à l'initiative de l'élève. Toutefois, l'agent détient une autorité formelle en matière de classement. En conséquence, peu importe qu'un élève ait l'initiative du processus ou pas, puisque ses choix devront être, en dernière instance, sanctionnés par un agent.

La prise de décision relative à la répartition des élèves dans la structure scolaire est un processus plus complexe qu'il n'y paraît. Nous dégageons de cette discussion sur la participation des acteurs, les propositions suivantes:

PA-5: Plusieurs acteurs scolaires sont engagés dans une seule et même situation de classement.

PA-6: Il existe un rapport de subordination structurel A -- B (agent - élève) au fondement de toute situation de classement.

Cela dit, soulignons que l'existence d'un tel rapport n'implique pas

nécessairement l'exercice d'un pouvoir unilatéral agent -- élève, comme nous tenterons de le démontrer. Il s'agit pourtant là d'une confusion largement entretenue en sociologie de l'éducation.

c) **Le classement comme processus de négociation**

A la lumière de nos observations précédentes il semble que la décision de classement présente, comme la plupart des décisions prises en contexte organisationnel, les caractéristiques de la décision composite d'Herbert Simon. Pour l'essentiel, il s'agit d'une décision qui ne peut être attribuée à l'intervention d'un seul acteur, même si un seul acteur en porte la responsabilité formelle (Simon, 1947:220-228).

Nous avons jusqu'ici considéré que les seules conditions de l'élaboration et du choix d'une solution par l'agent. Or nos résultats d'analyse montrent bien que la solution privilégiée par l'agent n'a pas a priori une force exécutoire. Au mieux, elle sera approuvée par l'élève (12f/MB, 5m/MB) ou par un autre agent. Au pire, elle sera contestée par l'élève (12f/MO), ou par un autre agent (5m/MB). Bref, l'agent n'est absolument pas assuré que sa solution devienne "la décision finale". Par conséquent, il est a priori difficile de déterminer lequel des acteurs scolaires exercera une influence déterminante dans une situation de classement singulière. En vertu de ces observations nous formulons la proposition suivante:

PA-7: **La décision de classement est le résultat d'un processus de négociation.**

La négociation est un échange de vues entre au moins deux acteurs qui entrent en interaction directe ou différée, dans le but de résoudre un problème, en l'occurrence ici: l'attribution à l'élève d'une position dans la structure scolaire. Nous distinguons deux types de négociations: la négociation directe et la négociation indirecte ou différée. Voyons-en les caractéristiques. Soit un acteur X qui a l'initiative de la démarche et un

acteur Y, X et Y pouvant représenter soit les agents, soit les élèves ou leurs parents.

La négociation directe.

L'acteur X estime la consultation de l'acteur Y nécessaire. Le terme consultation ne signifie pas qu'X soit forcé de considérer l'avis d'Y, mais plutôt qu'entre les deux parties s'engage une discussion à propos d'un classement éventuel, soit qu'X ne détienne pas les ressources suffisantes pour régler le problème ou qu'il hésite à les utiliser. En d'autres termes la consultation de l'autre partie résulte soit d'une contrainte ou du libre arbitre de la partie qui a l'initiative de la démarche. Mentionnons qu'il s'agit là des caractéristiques de la négociation directe, comme les cas 12f/MB, 11f/MB, 20m/MB et 5m/MB nous ont permis de les observer.

La négociation indirecte ou différée.

- L'acteur X n'estime pas (pour des motifs divers) essentiel de consulter l'acteur Y (5m/MB, 12f/MO).
- La décision est rendue sans l'accord explicite d'Y (5m, 12f/MO).
- L'acteur Y ou une tierce partie réagit a posteriori de la décision rendue, soit qu'il l'accepte ou la conteste, auquel cas pourra s'en suivre une révision de la décision (5m/MB, 12f/MO). Précisons que les situations où Y ne manifeste pas explicitement son accord n'invalide en rien l'hypothèse du classement comme processus de négociation. L'absence de réaction d'Y signifie alors qu'il accepte la solution que lui propose X.

Envisager le classement comme un processus de négociation nous amène à identifier de nouvelles étapes dans la prise de décision. Rappelons d'abord les étapes identifiées au point 4.2.1, soit la définition du problème, l'exploration des solutions et le choix d'une solution. Viennent ensuite les étapes suivantes:

- La communication des solutions. L'agent fait connaître à l'élève la ou

les solution(s) qu'il privilégie ou vice versa.
- Le déploiement des stratégies. L'agent impose sa solution à l'élève (coercition) ou cherche à le convaincre du bien fondé de sa solution (persuasion), ou vice versa.
- L'accord ou le désaccord d'un des acteurs A', B ou C.

L'élève, le parent ou un autre agent approuve ou désapprouve la solution de l'agent. Un accord (explicite ou implicite) clôt la négociation. Advenant le désaccord d'un de ces acteurs, une nouvelle séquence de négociation est entamée à partir de l'une ou l'autre des étapes mentionnées, impliquant les mêmes acteurs ou de nouveaux acteurs (5m/MB, 12f/MO) et ce, jusqu'à ce qu'un accord soit conclu.

d) Les rapports de pouvoir et d'influence

La négociation ne s'effectue pas sans rapport de force, d'où la nécessité d'introduire ici les concepts de pouvoir et d'influence. Comme ces notions sont hautement polysémiques, il convient de bien les circonscrire. Notons toutefois que nous n'entrerons pas ici dans le débat épistémologique sur le sens définitif de ces deux notions.

Pour la notion d'influence, nous avons retenu la définition de Robert Dahl d'un "rapport entre acteurs par lequel l'un d'entre eux amène les autres à agir autrement qu'ils ne l'auraient fait sans cela" (Dahl, 1973:53).

Pour la notion de pouvoir nous retenons la définition proposée par Jean Baechler: "[X] dispose d'un pouvoir à l'égard de [Y], si [X] est en mesure d'inciter ou d'empêcher [Y] d'accomplir ou de ne pas accomplir une action x" (Baechler, 1978:10). Pour lui, le pouvoir est une capacité d'action d'un acteur X sur la conduite et les orientations d'un acteur Y. Cette définition serait incomplète sans les trois propriétés suivantes qui viennent en préciser le sens.

- Pour que X puisse exercer un pouvoir sur Y, il faut que de part et d'autre et dans une certaine mesure, l'action soit le fruit des volontés de X et de Y. Lorsque la frustration des préférences de Y n'est pas délibérément produite par X, les choix de Y résultent de la contrainte. Ainsi en est-il des élèves qui, pourtant intéressés par une option quelconque, décident de ne pas soumettre leur candidature estimant ne pas répondre aux exigences d'admission. De même on ne peut dire que X exerce du pouvoir sur Y, si ce dernier n'a pas la possibilité de se soustraire à la volonté de X. Par exemple, un élève n'est jamais obligé d'accepter un classement. A la limite, il peut quitter l'école et s'inscrire dans une autre institution comme ultime manifestation de son désaccord. Les anecdotes ne manquent pas à propos de parents qui réagissent ainsi, ne pouvant obtenir pour leur enfant un classement satisfaisant (suivant leurs critères bien sûr). Nous voulons signifier ici qu'en dernier recours aucune des parties ne peut imposer par la force pure une solution à l'autre et que, comme dans toute interaction sociale, le rapport n'est jamais purement mécanique. Qu'il y a dans toute décision de classement une part de volonté de l'agent (la solution qu'il propose ne résulte pas de la seule contrainte, à l'exception des situations de choix forcé) et une part d'obéissance de la part de l'élève. C'est là une nuance importante par rapport aux théories de la reproduction en éducation où l'on présente les acteurs comme de simples rouages d'une machine dépouillée de toutes zones d'incertitude.

- "Le pouvoir est une relation, et non pas un attribut des acteurs" (Crozier, 1977:56). Le pouvoir n'est pas réductible à un quantum de ressources dont disposeraient les acteurs. En revanche, l'accès à ces ressources est considérablement supérieur chez les agents scolaires, qui détiennent une position privilégiée dans le processus de prise de décision (toute chose égale par ailleurs): ils bénéficient d'une autorité de type légal (c'est à eux que revient le choix d'une solution définitive) et d'une autorité professionnelle (l'institution scolaire reconnaît largement leur expertise, la faible réglementation concernant les activités de classement en est une preuve éloquente). Cet avantage a priori ne les habilite pas

pour autant à percevoir et à utiliser efficacement, en toutes circonstances, les contraintes et ressources du système. Au-delà de la position qu'il occupe dans un système, les capacités d'action d'un individu dépendent aussi des caractéristiques de sa personnalité et de ses attributs culturels. Au-delà de la distribution des ressources (à partir desquelles il est toutefois possible d'établir des probabilités), la relation de pouvoir n'est jamais déterminée, elle est toujours aléatoire et contingente.

- Le pouvoir est une relation réciproque mais déséquilibrée. "Le pouvoir [au sens où nous l'entendons s'exprime essentiellement dans] un rapport de force où une des parties peut retirer davantage que l'autre mais où également, l'une n'est jamais complètement démunie face à l'autre" (Crozier, 1977:59). La réciprocité réside dans le fait que chacun des acteurs a quelque chose à échanger (X sa volonté, Y son obéissance). Il y a forcément déséquilibre dans ces relations puisque les acteurs n'ont pas tous les mêmes atouts, d'abord suivant la position qu'ils occupent dans l'organisation, en second lieu, suivant leurs capacités stratégiques.

Cette définition opérationnelle du pouvoir permet d'éviter que les relations auxquelles donne lieu le processus de classement ne soient exclusivement interprétées comme de simples impositions de la part de l'agent à l'élève passif. Trop souvent, à cause de la relation de subordination structurelle A -- B, nous sommes portés à surestimer l'influence de l'agent sur les choix scolaires de l'élève et comme corollaire, à sous-estimer les capacités et les possibilités pour l'élève et ses parents de faire prévaloir leurs exigences. Notre définition du pouvoir nous amène à formuler la proposition suivante:

PA-8: La possibilité est donnée à tous les acteurs engagés dans une situation de classement d'influencer la décision.

e) Les agents et la décision de classement

En raison du rapport structurel de subordination A -- B précédemment identifié, on s'attend à ce que les agents soient en mesure d'influencer l'élève dans ses choix scolaires. Nous verrons si les agents disposent d'autant de pouvoir que le laisse préfigurer leur position privilégiée eu égard aux activités de classement.

Il est tout à fait probable qu'une solution privilégiée par l'agent confirme l'élève dans ses attentes. Alors pour évaluer l'influence de l'agent sur les choix scolaires de l'élève, il convient d'abord de tenir compte de l'adéquation ou de l'inadéquation de la solution de l'agent aux attentes de l'élève.

En matière d'orientation scolaire, les attentes de l'élève sont de deux ordres: les attentes à court terme ou préférences immédiates, des attentes à long terme ou projets. Cette distinction s'inscrit dans une thématique relativement nouvelle en éducation, celle du rapport au temps. Les travaux de Diego Gambetta (1984) et de ceux de M'hammed Mellouki (1984) entre autres, ont démontré l'influence de la perspective temporelle d'un individu sur son orientation scolaire. Sans qu'il soit nécessaire d'élaborer très longuement sur cette distinction, mentionnons que les premières réfèrent à l'intérêt immédiat (ou à un manque d'intérêt) que porte l'élève aux activités scolaires en général, ou à une activité en particulier. Les secondes relèvent des aspirations scolaires et professionnelles de l'élève, de ses projets. Le terme projet n'est pas réservé aux seuls projets de scolarisation post-secondaire. Il peut s'agir tout aussi bien d'un projet de formation professionnelle au PL et même au PC (lorsque l'élève provient des classes d'adaptation scolaire).

Certains élèves n'ont aucune aspiration, aucun projet. Ces élèves font face aux choix qui s'imposent à eux au jour le jour sans accorder une grande signification à leur cheminement scolaire. Dans ce cas, la solution de l'agent sera jugée suivant qu'elle permette ou pas la réalisation d'un

projet de scolarisation "décent", au minimum un professionnel long. Derrière cette considération, se dissimule le jugement normatif suivant: un élève n'a pas intérêt à poursuivre un cursus scolaire qui ne lui offre pas une diplomation reconnue sur le marché du travail, à moins qu'il ne reconnaisse lui-même une certaine valeur à ce type de diplomation (voir le cas 26m/PC). A notre décharge mentionnons que cette considération nous est suggérée par les propos de deux élèves (27f/PC et 28f/PC) qui, bien que peu motivés par l'école, n'en estimaient pas moins qu'elle devait leur apporter une formation professionnelle reconnue sur le marché du travail. Les élèves ont souvent une vision pragmatique du projet scolaire, et cela est d'autant plus vrai qu'ils réussissent moins bien et qu'ils proviennent de milieux plus ou moins favorisés.

Le rapport entre la solution proposée par l'agent et les attentes de l'élève en matière d'orientation scolaire définit les conditions minimales de la négociation. Nous illustrons à l'aide d'un schéma les combinaisons possibles.

Schéma III: Conditions de la négociation suivant la conformité de la solution de l'agent aux attentes de l'élève

Situations	Attentes de l'élève		Conditions de la négociation
	Court terme	Long terme	
I :	Oui *	Oui	= Favorables
II :	Non *	Oui	= Partiellement favorables
III :	Oui	Non	= Partiellement défavorables
IV :	Non	Non	= Défavorables

* Oui: solution conforme
* Non: solution non-conforme

Commentaires

- Lorsque la position qui fait l'objet d'une décision n'a pas d'incidence sur les attentes à long terme de l'élève, c'est le cas pour plusieurs matières optionnelles, la distinction entre préférences et projets s'avère inutile. Nous éliminons dans ce cas les conditions partiellement favorables et partiellement défavorables, pour ne considérer que les conditions favorables et défavorables.

On voit ici que les conditions de négociation varient suivant la conformité de la solution de l'agent aux attentes de l'élève. Maintenant, comment réagit l'élève à ces différentes conditions de négociation? En fait, il y a deux réactions possibles: l'accord ou la contestation. Dans les premières situations que nous abordons, l'élève accepte la solution de l'agent. Voyons-les.

Situation I: le cas 12f/MB. La solution que privilégie l'agent ici, permet à la fois la réalisation des préférences et des projets de l'élève. Les parties ont la même définition de la situation et l'accord de l'élève repose sur ses intérêts. Nous dirons dans de telles situations que l'influence de l'agent est nulle, son intervention ne modifiant en rien les attentes de l'élève. Il y a peu à dire de ces conditions de négociation sinon qu'elles favorisent en général l'entente mutuelle.

Les prochaines situations que nous abordons présentent toutes des conditions de négociation préjudiciables aux attentes de l'élève.

Situation II: le cas 20m/MB. La solution que privilégie l'agent ne nuit pas à la réalisation des projets à long terme de l'élève. Néanmoins, cette solution n'est que partiellement favorable à l'élève puisqu'elle ne satisfait pas ses préférences immédiates. Quelles sont alors les motivations qui ont poussé l'élève à accepter cette solution? On sait que 20m s'est avant tout préoccupé de savoir si cette solution allait affecter ses possibilités de poursuivre au cégep. Et comme ce n'était pas le cas,

il a tout simplement estimé qu'il ne valait pas la peine de la contester. De son point de vue il avait intérêt à accepter la solution de l'agent. Son accord se trouve légitimé du fait qu'il assume une perte mineure en regard de ses projets à long terme. Nous dirons de ces conditions de négociation qu'elles favorisent (ne provoquent pas nécessairement) un retrait stratégique de la part de l'élève, son accord se fondant sur une évaluation adéquate des conditions de l'action eu égard à l'éventualité d'une scolarisation post-secondaire. L'influence de l'agent est ici minimale en ce sens qu'elle ne met pas en péril les projets de l'élève.

Situation III: le cas 5m/MB. L'agent présente une solution qui rejoint les préférences de l'élève, mais qui affecte la réalisation des projets à long terme de l'élève. L'élève 5m, bien que désirant poursuivre des études au-delà de la 5e secondaire, accepte cette solution. Pourquoi? La principale raison, semble t-il, est de ne pas accumuler de retard scolaire et cette motivation est forte au point de lui faire négliger les conséquences de la solution de l'agent sur ses projets à long terme. L'élève facilite ainsi le déploiement d'une stratégie d'information sélective (pour une définition, voir point (a), sous-section 1.2.1) en laissant à l'agent l'initiative de l'informer des conséquences de la solution. C'est là une initiative que les agents ne prennent pas toujours, par simple omission ou délibérément selon la situation. C'est ainsi qu'une priorité accordée au court terme de la part de l'élève favorise (sans nécessairement la provoquer) une situation de manipulation. Une situation où l'agent utilise les préférences immédiates de l'élève dans le but de promouvoir une solution dont il tait (volontairement ou non) les conséquences à long terme. L'accord de l'élève était ici possible en autant qu'il privilégie la réalisation de ses préférences au détriment de ses projets. Une telle conduite révèle en outre, le manque d'intérêt réel de l'élève pour un projet de scolarisation post-secondaire. L'influence de l'agent est ici maximale puisque la décision obligera l'élève à modifier ses projets à long terme.

Situation IV: le cas 11f/MO. L'agent présente une solution qui ne rejoint pas les attentes de l'élève ni à court, ni à long terme. Pourtant l'élève accepte. Contrairement aux situations précédentes, l'accord de l'élève paraît injustifiable, d'autant plus qu'il ne s'agit pas d'une situation de choix forcé. Quelles sont alors les motivations de l'accord? L'élève 11f croit impossible que les agents puissent faire quoique ce soit pour elle. Elle a une conception abstraite du processus de décision et du système en général, une conception qui affecte profondément ses capacités d'action. L'accord de l'élève s'explique par son incapacité à faire prévaloir ses exigences. Les faibles capacités d'action de l'élève conjuguées au manque de considération que manifeste l'agent pour ses attentes ont favorisé ici une situation de coercition. Dans une telle situation, l'influence de l'agent est maximale, cela va de soi.

Schéma IV: Situations de négociation et influence de l'agent en fonction des conditions de la négociation lorsque l'élève accepte la solution de l'agent

Conditions de la négociation	Réaction de l'élève à la solution de l'agent	Influence de l'agent	Situations de négociation
Favorables :	Accord →	Nulle →	Entente mutuelle
+ ou - Favorables :	Accord →	Minimale →	Retrait stratégique
+ ou - Défavorables :	Accord →	Maximale →	Manipulation
Défavorables :	Accord →	Maximale →	Coercition

On voit ici que l'influence de l'agent varie en intensité suivant que son intervention va ou non dans le sens des attentes de l'élève. Elle est nulle lorsque la solution de l'agent permet la réalisation des préférences et des projets de l'élève, auquel cas nous obtenons une situation d'entente mutuelle. Elle est minimale lorsque la solution de l'agent ne contrevient

pas à la réalisation des projets de l'élève, auquel cas nous obtenons une situation de retrait stratégique. Dans ces situations l'élève conserve le contrôle de son cheminement scolaire.

L'influence de l'agent est maximale lorsque la solution qu'il présente contrevient à la réalisation des projets de l'élève. Auquel cas, les situations de négociation varient suivant que les préférences de l'élève sont comblées ou non. Ces situations sont intéressantes du point de vue de notre objet d'étude, parce qu'elles nous permettent d'appréhender les conditions qui provoquent la perte de contrôle de l'élève sur son cheminement scolaire, soit une vision à court terme et de faibles capacités d'action.

Les situations de négociation que nous venons de définir appartiennent toutes au type "situation non-conflictuelle", une situation où l'élève donne son accord à la solution présentée par l'agent, qu'il soit satisfait où non de cette solution. Les situations que nous abordons maintenant sont potentiellement conflictuelles, parce qu'une partie B, C, ou A' refuse dans un premier temps la solution de A, refus qui donne lieu à une démarche de contestation de cette décision, auprès de A ou d'un autre acteur. Il s'en suit une situation d'incertitude quant au résultat final de la négociation. La solution de A sera temporairement remise en question ou définitivement révoquée suivant l'issue du rapport de force entre les acteurs engagés dans une situation de classement. Il s'agit donc de situations où l'influence de l'agent est loin d'être assurée, situations ouvertes pour l'influence des autres acteurs de la prise de décision. En raison de notre matériau, nous accorderons une importance plus grande aux situations où l'élève influence la décision. Situation particulière fort peu abordée en sociologie de l'éducation. Mais auparavant voyons une situation où un tiers agent (A') influence la prise de décision.

f) Les tiers agents et la décision de classement

Le cas 5m/MB donne lieu à une situation de négociation différée. Dans une première séquence de négociation, le professeur avait décidé, sans consulter l'élève, de lui faire reprendre son français 322 (une situation dont nous avons peu discuté pour cause d'information insuffisante). Dans une deuxième séquence de négociation, le directeur propose à l'élève une démotion qu'il accepte, c'est la situation de manipulation exposée précédemment. On remarquera ici que la démarche de contestation est à l'initiative du directeur et non de l'élève. Sachant que le processus de classement s'étend sur toute l'année scolaire et même dans certains cas au début de l'année suivante, il était aisé d'envisager la possibilité qu'une décision soit l'objet d'une révision suite à l'intervention d'un autre agent. Les conditions de telles interventions nous demeurent obscures dans la mesure où pour les analyser, il nous faudrait recourir aux témoignages des agents, ce qui dépasse largement le cadre de cette étude. Néanmoins, l'influence d'A' sur les choix scolaires de B peut s'interpréter suivant les mêmes conditions de négociation exposées pour les situations d'influence de A.

g) Les élèves et la décision de classement

Un élève peut influencer une décision soit en incitant l'agent à entériner le choix d'une position, soit en l'empêchant de lui imposer une solution dont il ne veut pas. C'est la situation 12f/MO, où la solution privilégiée par l'agent ne correspond pas aux attentes de l'élève et où cette dernière entreprend de contester la décision. Contrairement à la situation précédente, l'initiative de la contestation revient à l'élève. La stratégie de l'élève consistera ici à gagner à sa cause un agent dont les prérogatives lui permettront d'intervenir auprès des enseignants et de lui négocier une solution plus conforme à ses attentes. Dans cette situation de négociation, les deux parties A et B seront amenées à faire des concessions en regard de leur position initiale et ce par la médiation d'un tiers A'. Toutefois, l'issue de la négociation sera scellée par un

compromis favorable à l'élève si on considère le refus qu'elle avait dû essuyer au point de départ.

Le recours à l'expertise et aux prérogatives d'un autre agent est une des principales ressources dont l'élève dispose pour faire valoir son point de vue. Cette observation est renforcée par les propos de certains agents. En effet, ils sont nombreux à déplorer (surtout les enseignants) la possibilité qu'ont les élèves de faire jouer contre eux, l'autorité d'un autre agent, d'un professionnel non-enseignant en particulier.

La situation d'influence de l'élève sur la décision de classement est des plus intéressantes et des plus novatrices considérant qu'on néglige, en sociologie de l'éducation, l'influence de l'élève sur son cheminement scolaire. On a vu avec l'élève 12f/MO qu'une des conditions de cette influence était la capacité d'identifier et d'utiliser les ressources de l'organisation scolaire pour faire valoir ses exigences. Sur ce plan, l'élève 12f est l'antithèse de l'élève 11f. Non seulement les ressources sont perçues, mais elles sont utilisées avec habileté. L'élève 12f a fait montre de capacités stratégiques. Ce terme est de Crozier (1976) et il renvoie aux habiletés d'un acteur à découvrir et utiliser les ressources et les contraintes d'un système. Les capacités stratégiques dépendent d'une multitude de facteurs intimement reliés relatifs aux traits psychologiques, sociaux et culturels qui caractérisent un individu, facteurs qui relèvent des causes antérieures à l'action proprement dite.

A la lumière des situations de négociation que nous venons d'analyser nous dégageons les propositions suivantes.

PA-9: **L'influence de l'agent sur les choix scolaires de l'élève sera favorisée:**

a) **lorsque l'élève estime que la solution de l'agent n'affecte pas la réalisation de ses projets à long terme.**

b) **lorsque l'élève fait une évaluation de la situation en fonction de ses attentes à court terme exclusivement.**

i- L'intérêt mitigé pour un projet d'éducation supérieure favorise la prise en compte des seules préférences immédiates.

c) **lorsque celui-ci est incapable de faire prévaloir ses exigences en matière d'orientation scolaire.**

PA-10: **L'influence de l'agent sera freinée par la capacité de l'élève à percevoir et à utiliser les ressources de l'organisation scolaire afin de faire prévaloir ses exigences en matière d'orientation scolaire.**

Précisons que l'élève n'est pas assuré de ses chances de gain du seul fait qu'il déploie une stratégie offensive.

5/ LE CLASSEMENT DANS LES FILIERES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

5.1 Présentation des cas

Dorénavant, les situations de classement que nous présentons font l'objet d'une reconstitution plus élaborée. Ce phénomène est attribuable à l'analyse inductive qui procède d'un va et vient constant des données empiriques à la conceptualisation et vice versa. Aussi ne faut-il pas s'étonner que, l'analyse progressant, la reconstitution des cas s'enrichisse de l'interprétation des cas précédents.

5.1.1 Le classement au professionnel long

Le professionnel long est une filière très hétérogène quant aux programmes de formation professionnelle qu'elle regroupe. Certains sont prestigieux, d'autres le sont moins et cela se reflète sur les normes d'admission. Les préalables de cours en langue et en mathématiques de 3^{e} secondaire constituent l'exigence de base. Toutefois, les programmes prestigieux, généralement contingentés, en plus d'avoir des critères plus sélectifs, sélectionnent aussi leur clientèle par des tests ou examens d'admission. Comme pour les matières optionnelles, c'est l'élève qui initie le processus. Par contre, le choix d'un programme devra être sanctionné par un agent, le plus souvent un professionnel de l'orientation et de l'information scolaire ou par un directeur.

a) Le cas 16f

Le passage: de la 4e du général à la 4e du professionnel long, programme d'auxiliaire infirmière

Présentation de l'élève

Profil scolaire: l'élève a suivi les voies régulières dans toutes les matières de base, les options de chimie et physique de 4e secondaire. La seule ombre au tableau: elle a échoué un français enrichi 432, sans pour autant cumuler une année de retard (1).

Famille: La mère a complété un niveau secondaire.

Présentation du programme

Ce programme est contingenté à 36 élèves par année. Pour être accepté, un élève devra avoir complété un français de 4e général et atteint l'âge de 16 ans (de plus en plus de programmes du professionnel long exigent des préalables de 4e secondaire reportant ainsi le début de la formation en 5e secondaire). De plus, tous les candidats devront passer une entrevue. Le programme d'auxiliaire infirmière est parmi les plus exigeants et prestigieux du professionnel long.

Le choix du programme

Il s'agit d'un choix délibéré qui remonte à l'enfance: "depuis que je suis toute petite que je veux aller là". Aucun de ses propos ne laisse entendre qu'elle ait hésité entre le professionnel long et le général. De plus son projet est soutenu par les deux parents. C'est donc de façon très positive qu'elle choisit une formation au professionnel.

Situation de classement

C'est le directeur adjoint à la vie étudiante qui acceptera finalement sa candidature. Mais auparavant, il crée une véritable situation d'incertitude autour de son admission. Voyons de quelle façon.

> - "Une semaine ou deux avant le 5 juin, il nous avait dit, quand on avait passé l'entrevue que... il fallait qu'il nous appelle pour passer l'entrevue. Là, il remettait toujours ça. Moi, une fois, j'avais été malade. Puis là, moi j'ai dit: je vais aller le voir, peut-être qu'il a appelé. Puis j'y tenais à mon cours. Alors, j'y ai été je pense 45 fois. A mon bal de graduation je lui ai demandé, ça fait que là, il voyait que j'étais motivée, je voulais le prendre le cours, puis là, j'ai été acceptée".
>
> - "C'est au mois de mars l'année passée là, il fallait remplir nos choix de cours (...), là tu l'envoyais au bureau d'X [directeur adjoint à l'enseignement professionnel]. Il regardait ça, il nous faisait passer une entrevue. Si on était accepté, c'était correct, il envoyait la feuille avec notre horaire (...). Moi je l'ai su au mois de juin que j'étais acceptée. J'ai passé mon entrevue au mois de juin (...). Même avant que je passe mon entrevue j'étais acceptée.
> - Comment ça?
> - Parce que ça fait cinq ans que je me suis faite..., ils me connaissent tous icitte à l'école. C'est pas pour rien que M. Y [directeur adjoint à la vie étudiante] m'a choisie dans le groupe, ça j'en suis sûre, il me connaît ben gros..."

L'élève doit patienter à deux reprises, d'abord pour l'entrevue, ensuite pour la réponse officielle qu'elle obtiendra de façon informelle à son bal de graduation. Quels peuvent être les motifs de ces délais? Des motifs d'ordre administratif sont peu probables. La candidate présentait un très bon dossier scolaire, bien au-delà des exigences requises, et sa motivation pour le programme était connue (c'était la deuxième fois qu'elle se présentait, sa candidature ayant été même retenue l'année précédente malgré le fait qu'elle ne répondait pas aux exigences d'admission: elle était alors en 3e secondaire). De plus, le directeur de la vie étudiante connaissait bien l'élève et dans une telle situation l'entrevue n'était qu'une pure formalité. Elle même mentionne que l'entrevue n'était pas décisive dans son cas. Des motifs d'ordre affectif seraient plus

plausibles. Les relations de l'élève 16f étaient plutôt tendues avec ce directeur:

> - "J'ai parti une pétition contre lui.
> - Pourquoi?
> - [elle rit] il ne respectait pas les droits des étudiants. [Une de ses amies enfreint un règlement en recevant un ami à l'école. Le directeur dont il est question les surprend puisqu'il est chargé de faire respecter la discipline]. Il a commencé à nous engueuler. Moi j'ai essayé de mettre les choses au clair, il n'a pas voulu rien savoir. Il a dit: non j'ai fini l'entrevue. On n'a pas placé un mot (...). Moi j'ai pas trouvé ça correct, j'ai essayé de lui reparler, ça ne marchait pas". [De plus, elle sera parmi les étudiants qui ont organisé une manifestation contre l'augmentation de la note de passage, lesquels seront pénalisés par le même directeur pour ce geste].

Commentaires

C'est moins la décision de l'agent que sa conduite qui fut à l'origine des problèmes de l'élève dans cette situation de classement. Cette conduite bien que légitime considérant les procédures administratives, s'explique moins par le poids des procédures que par la qualité de la relation agent -- élève, fortement chargée sur le plan émotionnel. Sans se détester - l'agent d'après elle lui témoigne même une certaine estime: "c'est pas pour rien qu'il m'a choisie dans le groupe, ça j'en suis sûre, il me connaissait ben gros" - leurs rapports sont tendus en raison d'un certain nombre d'altercations où l'élève conteste l'autorité de l'agent sur le plan disciplinaire. L'élève 16f fait partie de cette catégorie que les agents qualifient de "fortes têtes", des élèves qui osent interroger la légitimité des règlements ou de leur application. S'ils réussissent bien, les agents disposeront de peu de moyens pour pénaliser une conduite qu'ils interprètent souvent comme prétentieuse et impertinente. Telle était la situation ici.

La marge de manoeuvre de l'agent était plutôt réduite en raison de l'excellente candidature que présentait l'élève 16f pour le professionnel long. On observe avec les années une pénurie d'élèves performants pour cette filière, laquelle fait souvent office de déversoir de l'enseignement

général. C'est là une tendance que les agents du professionnel long tentent de contrer, et leurs efforts en ce sens créent une dynamique informelle qui prend la forme de contraintes organisationnelles relatives à l'aménagement de la structure scolaire. Par exemple, si le directeur refusait la candidature de 16f, il risquait de provoquer une situation conflictuelle non seulement avec l'élève, mais aussi avec la direction et les professeurs de l'enseignement professionnel. Risques d'autant plus plausibles, que la candidature de cette élève avait été retenue, l'année précédente, malgré le fait qu'elle était encore en 3^{e} secondaire et qu'on privilégiait les élèves ayant complété un niveau de 4^{e} secondaire. Il fait peu de doutes que la candidature de 16f était non seulement connue mais jugée positive par la direction du professionnel long. Par conséquent, la performance de 16f restreignant la marge de manoeuvre de l'agent, ce dernier se servira des possibilités que lui offrent les procédures administratives afin de créer un véritable climat d'incertitude autour de l'admission de cette élève. Se faisant, il réaffirme devant elle une position d'autorité qu'elle pourra cette fois difficilement contester.

b) Le cas 17m

Le passage: de la 3^{e} du général à la 4^{e} du professionnel long, programme de foresterie.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: Aucune difficulté scolaire majeure, l'élève a suivi les voies régulières dans toutes les matières de base, mais il a échoué anglais 320. Un cours d'exploration technique en 3^{e} secondaire indique son intérêt pour une formation professionnelle.

Famille: la famille de 17m habite une agglomération rurale. Le père est ouvrier dans une usine de meuble, il n'a pas de formation scolaire de métier: "à 15 ans il a commencé à bûcher dans le bois, dans un camp de bûcheron". Le niveau de scolarité de la mère est supérieur à celui du

général. C'est là une tendance que les agents du professionnel long tentent de contrer, et leurs efforts en ce sens créent une dynamique informelle qui prend la forme de contraintes organisationnelles relatives à l'aménagement de la structure scolaire. Par exemple, si le directeur refusait la candidature de 16f, il risquait de provoquer une situation conflictuelle non seulement avec l'élève, mais aussi avec la direction et les professeurs de l'enseignement professionnel. Risques d'autant plus plausibles, que la candidature de cette élève avait été retenue, l'année précédente, malgré le fait qu'elle était encore en 3^{e} secondaire et qu'on privilégiait les élèves ayant complété un niveau de 4^{e} secondaire. Il fait peu de doutes que la candidature de 16f était non seulement connue mais jugée positive par la direction du professionnel long. Par conséquent, la performance de 16f restreignant la marge de manoeuvre de l'agent, ce dernier se servira des possibilités que lui offrent les procédures administratives afin de créer un véritable climat d'incertitude autour de l'admission de cette élève. Se faisant, il réaffirme devant elle une position d'autorité qu'elle pourra cette fois difficilement contester.

b) Le cas 17m

Le passage: de la 3^{e} du général à la 4^{e} du professionnel long, programme de foresterie.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: Aucune difficulté scolaire majeure, l'élève a suivi les voies régulières dans toutes les matières de base, mais il a échoué anglais 320. Un cours d'exploration technique en 3^{e} secondaire indique son intérêt pour une formation professionnelle.

Famille: la famille de 17m habite une agglomération rurale. Le père est ouvrier dans une usine de meuble, il n'a pas de formation scolaire de métier: "à 15 ans il a commencé à bûcher dans le bois, dans un camp de bûcheron". Le niveau de scolarité de la mère est supérieur à celui du

du père: "elle est allée à l'école jusqu'à l'âge de 16, 17 ans", dit-il.

Présentation du programme

C'est un programme contingenté à 72 élèves par année. On exige un niveau de 3e secondaire terminé avec un cours de mathématiques régulières réussi.

Choix d'un professionnel long

Il s'agit d'un choix délibéré de la part de 17m. Toutefois, sous la pression de son entourage, il a hésité entre une formation au général ou au professionnel. L'élève 17m pouvait poursuivre au général, c'est là son avis et celui du CO de l'école de son village. Sa petite amie aussi lui conseille de poursuivre jusqu'au cégep. Malgré cela, il opte pour le professionnel long:

> "Ben, j'suis assez fort là, je passe avec 60%, mais pas assez calé pour aller... mettons j'aurais été au secondaire IV général, le secondaire V après, pour moi je ne me serais pas rendu jusque là". "(...) on va dans le bois, on sort, on n'est pas tout le temps enfermé dans une classe". "J'suis pas ben ben calé, j'aime pas ben ben ça l'école".

Choix du programme de foresterie

Il choisit ce programme par goût, par affinité. Il aime l'activité physique et le plein air: "(...) je vais toujours bûcher dans le bois, je suis tout le temps rendu dans le bois la fin de semaine". Le directeur de l'école approuve son choix: "Il me voyait bien là-dedans parce que je suis tout le temps dans le bois". Il est aussi encouragé par ses parents: "Papa, avant, il voulait faire garde forestier comme je veux faire, mais il n'a pas pu y aller parce qu'il n'avait pas assez d'instruction. Il avait arrêté jeune pour aller bûcher dans le bois à cause ses parents étaient morts". L'influence du père est évidente ici.

Commentaires

Le choix de 17m pourrait paraître malheureux. Son dossier scolaire lui permet de poursuivre au général et le cégep offre le programme de foresterie. Par contre, considérant le point de vue de 17m, cette décision est fort compréhensible, puisqu'elle répond à ses préférences immédiates et ne nuit pas à la réalisation de son projet. En effet, il suivra des cours qui l'intéressent davantage et son professionnel long terminé, il pourra poursuivre au cégep dans la même discipline (2). C'est là une possibilité qu'il envisage en cas de pénurie d'emploi dans son domaine. La décision de 17m est rationnelle en regard de son intérêt mitigé pour les activités scolaires, de son insécurité quant à pouvoir les poursuivre, et de son attrait pour la formation de foresterie.

Situation de classement

Dans un premier temps, la réalisation du projet de l'élève est compromise par l'avis du CO. L'agent lui déconseille le programme de foresterie sous prétexte que l'élève n'a pas les préalables nécessaires: "en fin compte il n'a pas été correct là-dedans. Il avait dit que je n'aurais pas le droit d'y aller à cause de mon anglais". Comme 17m échouait en anglais 320, il ne complétait pas un niveau de 3e secondaire, cette année-là. Cette interprétation du règlement est fort stricte, le cours d'anglais est une exigence mineure.

> - "Lui y disait que je n'étais pas bien là-dedans".
> - Tu ne trouves pas ça drôle qu'il se soit trompé comme ça?
> - Lui il veut te montrer d'autres branches que tu peux aller, c'est pour te faire connaître plus de branches si tu viens qu'à changer d'avis, aimer mieux une autre chose que tu n'avais pas pensé de même. [Et poursuivant, 17m relate le cas de sa cousine]: elle voulait aller hôtesse de l'air, pis sa chimie, pis tout ça, elle pognait 100% là-dedans. Puis le directeur et le CO lui ont expliqué qu'elle était trop intelligente pour aller là, là elle est en sciences pures".

L'élève 17m doute du verdict du CO et cela l'incite à consulter le

le professeur d'information: "Il me semble... à cause de mon anglais... je n'aurais pas pu venir ici... je ne la "catchais" pas ben, ben". J'ai été voir le professeur d'information, j'y ai demandé, puis il a "checké" dans les livres (...) puis là il m'a dit que je pouvais y aller". Il semble ici qu'une pratique informelle permette l'admission d'élèves qui ont échoué une matière somme toute mineure comparée aux mathématiques et au français.

Commentaires

Les cas 17m et de sa cousine confirment un commentaire émis au chapitre "Etat de la question" à l'effet que les agents puissent déployer une "stratégie de réchauffement", une stratégie qui consiste à encourager un élève à s'orienter dans une filière supérieure à celle qu'il a choisie. Cette stratégie est-elle déployée uniquement pour des élèves qui obtiennent d'excellents résultats scolaires? Le cas 17m montre que non, ses résultats sont fort moyens [aux alentours de 60%]. On doit mentionner que élève 17m entretient de bons rapports avec les agents, c'est une petite école de village où "tout le monde se connaît" dira-t-il. Ces informations nous suggèrent la remarque suivante: l'interprétation stricte du CO serait commandée par la qualité de ses relations avec l'élève plutôt que par une "attitude ritualiste" (Merton) à l'égard des règlements de l'organisation scolaire.

Que serait-il advenu si 17m n'avait pas consulté le professeur d'information scolaire? "Si je n'avais pas été voir l'autre, je ne serais pas ici", dira-t-il. La polyvalente met deux agents ressources à la disposition des élèves: le professeur d'information et le conseiller en orientation. Ce faisant, elle offre aux élèves la possibilité de recourir à l'un ou à l'autre (3) et d'opposer leur expertise. C'est bien ce qui s'est produit ici: l'élève 17m, en vérifiant auprès du professeur d'information les informations données par le CO, contrecarre la stratégie d'information sélective déployée par l'agent. Une telle conduite de la part de l'élève témoigne d'une capacité d'action. Pour agir ainsi, il devait être en mesure de remettre en question l'expertise du CO.

C'est là une éventualité peu discutée en sociologie de l'éducation. On admet aisément que les agents puissent, entre eux, contester leur expertise professionnelle respective (Tomlinson (1981) et Cicourel et Kitsuse (1963)). En revanche, on postule le joug complet qu'exerce cette expertise sur les élèves et leurs parents, surtout lorsqu'ils proviennent d'un milieu défavorisé. Cette relation entre origine sociale et respect de l'expertise professionnelle est quelque peu hâtive. D'abord, plusieurs de nos cas sont là pour en témoigner, les élèves 12f, 17m, 18m, 24f et 26m ont osé contester l'expertise d'un agent et sauf une, ils proviennent tous de milieux modestes. Ensuite, si des enfants de milieux défavorisés sont souvent amenés à suivre les conseils des agents, c'est moins par respect de l'expertise que par une conjugaison de facteurs qui restreignent considérablement leurs possibilités de choix comme un faible rendement scolaire, par exemple.

Considérant la décision finale, l'influence de l'élève a prédominé. Il a su utiliser les sources d'information scolaire à sa disposition et sans cette démarche, il aurait été victime d'une tentative de manipulation de la part du CO.

c) Le cas 18m

Les passages: de la 3^{e} du général à la 4^{e} du professionnel long, programme de foresterie; à la 5^{e} du professionnel long, programme de garde forestier; à la 5^{e} professionnel long, programme d'agent de conservation de la faune.

Choix du programme

C'est un choix motivé par un intérêt professionnel, devenir agent de conservation de la faune, métier dont il entend parler par ses parents:

"C'est parti en 2e secondaire, j'allais tout le temps dans le bois, j'allais à la chasse, j'allais à la pêche, j'allais faire du camping dans le bois, je parlais toujours de ça et je ne savais pas quel métier faire. Mes parents m'ont parlé de ça, ils m'ont dit qu'il y avait un cours en agent de la faune à telle polyvalente. C'est là que je me suis informé, que je suis allé voir le CO, que j'ai demandé des informations".

Commentaires

Ce sont les parents qui, les premiers, lui font part du programme de foresterie, indiquant même l'école où ce cours est dispensé. Ils interviennent ainsi au niveau de l'information scolaire, fait peu banal puisque les parents sont généralement présumés incompétents dans ce domaine. Cette intervention des parents est d'autant plus étonnante qu'elle n'est pas fondée sur l'expérience: personne de la famille, ni des gens qu'elle fréquente n'exerce un métier ayant un quelconque rapport avec la foresterie. Malheureusement, nous ne disposons d'aucune information sur l'occupation et la scolarité des parents. On sait seulement qu'ils ont six enfants, dont quatre fréquentent actuellement le réseau scolaire. Si on en croit les propos de 18m, l'orientation scolaire des enfants est un problème qui préoccupe toute la famille: "ma soeur justement, on en a parlé beaucoup cette semaine, ça fait à peu près trois semaines qu'on en parle beaucoup avec, parce qu'elle veut aller en coiffure. On prend des informations pour elle, je suis venu ici m'informer...".

Malgré l'opacité du système scolaire, cette famille a développé les habiletés nécessaires pour obtenir les informations dont elle a besoin. Ces habiletés procèdent d'un certain volontarisme: "c'est à nous autres aussi à se débrouiller, de faire notre part. Il faut s'informer, ils sont toujours prêts à nous informer quand on va les voir". Cette attitude nous amène une fois de plus à discuter l'hypothèse de la méconnaissance des structures et des règlements d'admission de l'organisation scolaire dont une des conséquences serait de réduire la capacité des acteurs à faire des choix, librement et en connaissance de cause. Il est utopique de s'attendre à ce que les acteurs, de l'intérieur et de l'extérieur,

connaissent toutes les composantes, de même que l'ensemble des règles formelles qui régissent le fonctionnement des grandes organisations modernes. Aussi les résultats de Cicourel et Kitsuse (1963) et ceux de Rosenbaum (1976) à l'effet desquels la méconnaissance des critères gagnerait toutes les catégories sociales, n'ont pas de quoi étonner. Dans un tel contexte, ce n'est pas tellement la méconnaissance des règles qui fait problème, comme la méconnaissance des sources et ressources d'information que l'organisation met à la disposition de ses usagers, et leur capacité d'y référer et de les utiliser en temps opportun.

Situation de classement

L'élève 18m consulte un CO et ce dernier lui suggère de suivre d'abord le programme de garde forestier: "parce qu'il m'a dit que le cours d'agent de la faune était assez dur et j'avais un cours d'histoire à faire cette année, j'ai beaucoup d'études. En fin de compte, j'ai dit, je vais prendre le cours de garde forestier parce que j'aime ben ça et en même temps que je vais faire mes cours du cinq, mon français, l'éducation physique et catéchèse, je vais les réussir et après l'année prochaine je prendrai agent de conservation, le plus dur, mais j'aurai plus de temps pour étudier parce que moi, je voyage soir et matin, ça me prend une heure et demie je perds du temps avec ça".

Commentaires

Considérant le profil scolaire de 18m (très moyen, reprise de maths 422), et les normes d'admission du programme d'agent de conservation de la faune (beaucoup plus sélectives que celles du programme de garde forestier"), le conseil du CO est judicieux: il évite à l'élève la possibilité d'essuyer un refus et au système d'avoir à considérer une candidature trop faible. Son avis tient compte à la fois des attentes de l'élève et des contraintes du système.

Malgré la pertinence de l'avis du CO, l'élève 18m estime nécessaire la

la consultation d'une autre source d'information.

> "Je me suis informé, je suis allé voir les étudiants qui étaient en agent de la faune et je leur ai demandé si c'était réellement dur, ils m'ont dit: oui c'est dur, il faut que tu étudies, il y a assez d'études, il faut que tu étudies pas mal tous les soirs". "Je connais des agents de conservation cette année. J'en parle avec eux autres, je leur demande comment ça marche, qu'est ce qu'ils font au juste, ça me donne des informations, parce qu'il ne faut pas... un professeur d'information ou un conseiller, ils n'ont pas faite ce cours là, ils ne peuvent pas réellement tout savoir. Tu parles avec les étudiants, ils te disent comment ça marche au juste, c'est là que tu deviens réellement intéressé".

L'élève 18m recourt aux pairs (B') afin de vérifier la justesse de l'avis du CO. Les pairs s'avèrent aussi une source d'information plus technique:

> "C'est des étudiants qui me l'ont dit qu'ils avaient eu une feuille jaune et moi je ne me souvenais pas que c'était sur ça qu'on faisait sa demande (...) j'ai parlé de ça à des gars que je voulais m'inscrire en agent de la faune et ils m'ont dit: as-tu rempli ta formule jaune? J'ai dit: quelle formule jaune? Ils m'ont expliqué ça. Cette année on a pas de cours d'information". Ainsi, c'est grâce aux pairs qu'il s'est inscrit, sans quoi, comme il le dit lui-même: "ça aurait pu arriver que je pense que ma demande était faite mais qu'elle ne l'était pas".

Voilà donc un aspect très positif du rôle des pairs. Lorsque les agents parlent des "ami(e)s", c'est généralement en termes négatifs, pour déplorer leur influence au niveau des choix de cours par exemple. Pourtant les pairs jouent un rôle fort important: ils pallient à des carences d'information technique et peuvent être jugés plus compétents pour des informations précises sur les contenus de cours. Cela nous suggère la proposition suivante: A l'instar des agents, on peut considérer les pairs (B') comme une ressource d'information scolaire.

d) Le cas 14m

Le passage: de la 3^{e} du général à la 4^{e} du professionnel long, programme de commerce.

Présentation de l'élève

L'élève 14m éprouve des difficultés majeures, il redoublera son français et ses mathématiques de 3e secondaire à deux reprises, et fut même renvoyé de l'école. Il n'a donc pas complété un niveau de 3e secondaire. Il est, de son propre aveu, un élève au comportement difficile. Parlant d'un cours en particulier, il dira:

- "C'est rien que moi qui fait le fou, pis toutes les personnes qui sont là, c'est tous des sages, des anges, il [professeur] ne m'aime pas la face non plus.
- Puis toi?
- Moi, je n'y aime pas la face.
- Au professeur?
- Oui.
- Te l'a-t-il déjà dit?
- Moi j'y ai déjà dit.

Situation de classement

Voici un élève qui se voit suggérer très fortement de passer au professionnel long, alors qu'il n'en manifestait pas l'intérêt. C'est une situation de classement où l'agent prend l'initiative, un phénomène particulier au professionnel long. Parmi les élèves sélectionnés pour l'enquête, ce cas est unique. Nous tenterons d'élucider pourquoi on l'a ainsi dirigé au professionnel long. Nous rapportons ici longuement les propos de l'élève. L'élève 14m est loquace et son expérience est fort intéressante pour notre objet d'étude.

- "(...) ben moi j'ai pas fait mon choix de cours l'année passée parce que je me suis fait mettre dehors puis je suis venu icitte au commencement de septembre. J'avais demandé pour voir si je pouvais rentrer si c'était correct, payé toute, là, ils m'ont donné les choix de cours pis tout ça, c'est eux autres qui ont choisi cela, ça serait mieux pour moi.
- C'est qui?
- L'orienteur.
- Toi t'étais d'accord avec ça?
- Ben, en partie oui.
- Mais c'est eux autres qui ont choisi?
- Oui.

- Comment ça se fait que tu t'es fait mettre dehors?
- Le comportement, j'étais trop nerveux.
(...)
- Comment ça s'est passé?
- Ça s'est passé en, peut-être une demie heure. Je suis rentré là, j'ai dit: je viens pour m'inscrire. Il dit: ouin, reste là. Le directeur [celui de la vie étudiante], il dit: va voir lui, pis arrange toi avec.
(...)
- Comment ça se fait que tu es au professionnel long?
- Moi, parce qu'il ne pouvait pas me placer ailleurs. Bien c'était toute pris, pis c'était toute plein les classes.
- Ce n'est pas toi qui a choisi d'aller...?
- Non, si je voulais aller à l'école, il fallait que je prenne ça [ces termes sont significatifs de son interprétation de l'alternative proposée par le CO: le professionnel long ou rien]. Il me l'a donné, je suis bien content qu'il me l'ait donné.
(...)
- Qu'est ce qu'il t'a dit, comment ça s'est passé?
- Il a dit: tu ne peux pas prendre cela à cause que t'as telle affaire que t'as eu pis d'autres affaires, pis là il dit, la seule chose que tu peux t'en aller c'est commerce, il y a encore de la place.
- Qu'est ce que tu voulais faire toi?
- Moi je voulais être dans le régulier, mais toutes les classes étaient pleines. (...) je voulais prendre toutes mes affaires, mais je pense bien que j'aurais descendu pareil en commerce. Je voudrais aller avocat, pis ça fait longtemps que j'y pense. Bah! tu n'es pas obligé d'avoir ce cours là [commerce] pour entrer au cégep en droit, mais tu te fais une petite base.
(...)
- Qu'est ce que tu vas faire après [le cours de commerce terminé]?
- Je m'en vais au cégep. Bien peut-être je travaille l'été en Ontario, je vais peut-être prendre une année sabbatique, après je vais aller me caser dans un cégep.
(...)
- Penses-tu qu'on a tenu compte de ton opinion pour la façon dont tu es classé?
- Un petit peu, pas beaucoup.
- Pourquoi tu dis cela?
- C'est bien trop vite, j'ai même pas eu le temps de réfléchir: 'fais ça, tu vas prendre ça, pis ça'. J'ai dit: c'est correct... Je signe mon papier, je suis encore tout étourdi...
- Tu ne leur as pas demandé qu'ils te laissent plus de temps?
- Non, je voulais que ça se fasse vite aussi, mais vite de même je n'y avais pas pensé.
- Tu n'as rien dit, tu as dit: c'est correct...?
- Ouin, je trouve ça pas pire là, pis j'ai bien fait".
[Réaction des parents]
- Qu'est ce qu'ils te disent les parents?

- Ils disent: tu fais bien, parce que je continue l'école, ils sont contents de ça.
- Toi, tu voulais arrêter?
- Ouin.
- Eux-autres veulent que tu continues?
- Je trouves qu'ils ont bien fait aussi [voilà qui laisse sous-entendre qu'ils ont utilisé un moyen de pression quelconque pour inciter 14m à reprendre l'école].
- Pourquoi?
- Ass t'heure, même avec un petit secondaire V tu n'es pas capable de te placer, y a trop de chômage".

Commentaires

Pourquoi ne pas l'avoir laissé poursuivre au général comme il le désirait? Selon 14m, il n'y avait pas de places disponibles, c'est du moins ce que le CO lui a laissé entendre. Par conséquent, une contrainte organisationnelle serait à l'origine de son classement au professionnel long. Toutefois, ce motif est peu crédible: aucun des niveaux du secondaire général et à fortiori ceux du 2e cycle, ne constitue un cursus intégré. "Le manque de places" est un argument plausible pour un cours, une matière optionnelle ou un programme de formation professionnelle, jamais pour un niveau du général. Par ailleurs, son français et ses mathématiques de 3e secondaire non terminés lui bloquaient d'office l'accès à tous les programmes de formation au professionnel long. Si on met en doute l'argument "manque de places", quelles pouvaient être les raisons d'expédier (la courte durée de la consultation et l'attitude directive du CO justifie l'emploi de ce terme) 14m au professionnel long et en commerce de surcroît? Il semble que l'agent ait jugé préférable d'envoyer l'élève au professionnel long, sans le concours de la contrainte organisationnelle à laquelle il fait allusion. Il a en quelque sorte délibérément privilégié cette solution, sans se préoccuper des préférences de l'élève qui ne manifestait aucun intérêt pour une formation professionnelle. Ce que nous savons déjà du processus de décision nous permet d'avancer ces quelques hypothèses à propos de la décision de l'agent:

- Par antipathie ou indifférence (charge émotionnelle de la relation) pour un élève qu'il aura jugé irrécupérable compte tenu des antécédents

scolaires et comportementaux (ou autres motifs).

- Comme corollaire, l'agent aura jugé moins fastidieux de lui constituer un horaire au professionnel long. Les horaires du professionnel long sont standardisés contrairement à ceux du général, lequel doit être fait sur mesure surtout au 2e cycle où les options sont plus nombreuses. De plus la fabrication d'un horaire aurait été compliquée par l'inscription tardive de 14m et son profil scolaire en dentelle (les matières de base de 3e étaient toutes à reprendre).

- L'agent peut aussi avoir jugé préférable d'envoyer l'élève au professionnel long, en raison de convictions professionnelles qui le portent à considérer peu utile voire inutile une formation générale dispensée à des élèves peu performants et peu motivés par les activités scolaires.

Une formation professionnelle en commerce présentait-elle un quelconque avantage pour l'élève 14m? Nous ne le croyons pas pour les raisons suivantes:

- Des mathématiques et du français allégés lui bloquent tous les programmes de spécialisation de la 5e du professionnel long, sauf celui de commis de bureau. En plus, on peut douter de la valeur d'une formation en commerce avec des maths et du français allégés sur le marché du travail.

- Cet élève n'était aucunement prédisposé aux exigences du travail de bureau:

> "Il ne faut pas rien que tu penses avec ta tête, faut que t'agisses avec tes mains, tu sais, au régulier [général] c'est tous des grosses bols, c'est comme ceux qui sont en chimie, quand ils vont faire quelque chose dehors, si tu as appris de la menuiserie ou quelque chose de même, tu vas savoir à peu près comment ça marche, bien l'autre, il n'a jamais travaillé avec ses mains, tout le temps avec sa tête".

Il donne un exemple similaire avec la mécanique. En plus, il n'aime pas les chiffres: selon son expression, il n'aime pas "calculer à planche". Il n'apprécie guère davantage la dactylo qu'il considère comme du "travail de femme". Par conséquent, il est significatif qu'il ne planifie aucun projet en relation avec sa nouvelle orientation, il ne réchappe que le cours d'initiation au droit (une matière optionnelle offerte à tous les élèves de 4e et 5e secondaire), "une petite base" pour un cégep en droit dit-il. Considérant tous ces éléments un programme "plus physique" lui aurait davantage convenu, mais rappelons que le CO n'a pas pris la peine de consulter l'élève, de s'enquérir de ses goûts, de ses affinités.

- Enfin le programme de commerce avec des maths et du français allégés réduit passablement ses chances de poursuivre des études post-secondaires. Par ailleurs, il est curieux qu'il nourrisse encore de telles ambitions. C'est dire qu'il ignore complètement les exigences d'admission du cégep.

Voyons maintenant les motifs qui ont incité le CO à privilégier cette solution. Les programmes de techniques administratives sont la spécialité de la commission scolaire régionale à laquelle appartient cette école. A la différence de tous les autres programmes de formation professionnelle, ils ne sont pas contingentés (sauf le programme d'opérateur en informatique). En plus, les normes d'admission y sont peu exigeantes: français et maths de 3e secondaire (VE, VR et même VA) pour le tronc commun (4). Comment interpréter l'absence de contingentement et le laxisme des exigences d'admission du tronc commun, pour un programme où l'on s'attend à ce que les élèves aient une maîtrise relativement bonne du français et des mathématiques? S'agit-il d'une volonté de démocratisation? Des indices nous portent à croire qu'il s'agit plutôt d'un phénomène d'"effets pervers" (Boudon) créé par les conditions nécessaires pour que soit maintenue la spécialisation de cette régionale.

Les techniques administratives sont les seuls programmes qui soient dispensés par chacune des écoles simultanément. Maintenir une telle spécialisation dans chacune des écoles requiert un personnel enseignant

nombreux. La commission scolaire devra constamment légitimer les postes de ces enseignants face au ministère de l'éducation, de même qu'elle devra également composer avec leurs exigences syndicales. On devine le développement d'une réaction en chaîne, laquelle commande un débit constant d'élèves, d'autant plus difficile à maintenir qu'il doit être considérable, vers les techniques administratives. Il s'agit là d'un phénomène strictement bureaucratique à l'effet duquel nous disposons d'un indice supplémentaire: les cours "tenue de livres" et "arithmétique commerciale" sont obligatoires pour tous les élèves de la 5e année du professionnel long. Nous tenons ce renseignement d'un élève de foresterie (18m) qui voulait suivre un cours de mathématiques 522 en remplacement du cours arithmétique commerciale, ce qu'on lui a refusé. Très étonnée par cette situation, nous avons consulté le répertoire des programmes pour constater qu'effectivement, tous les élèves de professionnel long, nonobstant leur orientation, étaient tenus de suivre les cours de techniques administratives ci-haut nommés. Comme aucun principe pédagogique ne justifie cela, seuls restent des impératifs d'ordre bureaucratique.

A la lumière du phénomène que nous venons d'évoquer, la décision du CO fut guidée non pas par un "manque de place" au général, mais par une grande disponibilité de places à combler en techniques administratives, soit un paramètre organisationnel relatif à l'aménagement de la structure scolaire. La prise en compte de ce paramètre fut favorisée par le peu de considération que l'agent portait à l'élève. Une fois de plus il nous est donné de constater à quel point l'évaluation des possibilités du système est perméable à la qualité des relations agent -- élève.

Réaction de l'élève

Pourquoi avoir accepté une solution qui nuisait à la réalisation de ses projets scolaires et qui de plus lui convenait si peu?

- La solution du CO lui permettait de combler le plus immédiat de ses projets c'est-à-dire terminer le secondaire. Un projet encouragé par les

les parents et motivé par le spectre du chômage. Refuser l'offre du CO signifiait pour l'élève compromettre ce projet, ces propos sont là-dessus très explicites.

- Il ignorait les normes d'admission du cégep, par conséquent il ignorait que le programme de commerce compromettrait son projet d'une scolarisation post-secondaire.

La marge de manoeuvre de l'élève était du reste fort limitée. Toutefois il aurait pu tenter d'exiger un autre programme de formation professionnelle, mais son projet scolaire étant ce qu'il était (poursuivre au cégep), il n'en voyait pas l'utilité. Ce n'est pas la première fois que nous observons un projet scolaire en totale désarticulation avec le cheminement de l'élève (voir le cas 35m). Cependant, il est des niveaux où ce phénomène est moins compréhensible, notamment à partir de la 3^{e} secondaire. Défaillance personnelle ou défaillance du système, nous ne sommes pas en mesure de trancher. Une chose demeure certaine: l'élève 14m n'a pas évalué les conséquences d'une formation au professionnel long sur ses projets et c'est ce qui lui a permis d'accepter avec satisfaction une position qui le pénalisait à long terme. Cette situation de classement présente ainsi les caractéristiques d'une situation de manipulation, où l'élève est à la fois victime de sa vision à court terme et d'une stratégie d'information sélective de la part de l'agent. Le CO de son côté a profité de la position de faiblesse de l'élève pour servir des impératifs bureaucratiques aux dépens des intérêts de l'élève sans que ce dernier se rende compte de quoi que ce soit.

e) Le cas 23f

Le passage: du secondaire intermédiaire II-III à la 4^{e} du professionnel long, programme de coiffure.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: L'élève a suivi les voies régulières dans les matières de base, elle échoue d'abord ses mathématiques de 1 ère secondaire, en 2e secondaire elle échoue son français et son anglais, pour finalement passer au secondaire intermédiaire II-III. Apparemment, ses échecs sont attribuables à une situation familiale difficile mais passagère, due à la perte d'une grand-mère. A noter que le fait de passer en intermédiaire lui permet d'éviter une situation de retard scolaire.

Famille: Le père est fonctionnaire, il a complété une 12e année. La mère n'a complété qu'une 3e année primaire. Ils sont quatre enfants, un de ses frères a fait des études post-secondaires et il est actuellement "ingénieur", un autre est commis de bureau et sa soeur est fonctionnaire.

Situation de classement

Elle s'inscrit d'abord en 4e générale avec une option en dactylo puisqu'elle veut s'orienter au professionnel long. Une amie lui apprend qu'elle peut s'inscrire au professionnel long immédiatement après l'intermédiaire II-III, ce qu'elle ignorait: "j'étais pas trop informée, le professeur d'information n'avait pas eu le temps de nous l'expliquer davantage". Remarquons une fois de plus le rôle des pairs au niveau de l'information scolaire. Elle consulte alors un CO, lequel lui suggère de s'inscrire au professionnel long:

> "Lui [le CO] il dit: tu serais mieux de t'en aller au tronc commun parce que tu perdrais moins d'années. [Une 4e année au général reportait sa formation professionnelle en 5e secondaire]. Ca fait qu'il dit: tu es mieux de t'en aller en tronc commun, si tu es accepté, tant mieux, tu vas avoir moins d'années à faire. C'est pour ça que j'ai changé".

Au cours de l'année, elle avait consulté ce CO parce qu'elle hésitait entre le dessin technique et la coiffure.

"Justement je m'en allais en dessin. Là il a regardé mes notes, il dit: est-ce que tu aurais une autre matière que tu voudrais t'en aller, un autre métier que tu aimerais mieux? J'ai dit oui, la coiffure que j'aime beaucoup. Est-ce que tu as de l'expérience là-dedans? J'ai dit oui, je coupe les cheveux. Là il m'a dit: d'après moi, je sais bien que tu aimes bien le dessin, mais je te verrais mieux dans la coiffure. Il dit: premièrement dans le dessin, il n'y a pas de débouchés, ben ça dépend dans quel genre de dessin mais, il dit, dans ton cas, moi je te verrais mieux en coiffure. Puis là il essayait de m'embarquer là-dedans, il disait qu'est-ce que je ferais comme s'il voulait me donner l'envie de m'en aller là-dedans. Moi, c'est ça qui m'a faite en tout cas. (...) c'est de même, il me donnait le goût d'embarquer là-dedans.

Elle choisit la coiffure mais au grand désarroi de sa famille immédiate et ses amies, tous désapprouvent ce choix.

"Moi, mes parents ils ne me voient pas du tout dans quoi je m'en va. Parce que ma mère m'appelle "le courrier du coeur". Elle voudrait que je m'en aille travailler avec des vieillards, aider des alcooliques, aider des personnes comme ça, psychologue je crois (...), elle me décourage pas, elle dit: c'est ton choix". [Remarquez l'imprécision de l'activité professionnelle évoquée par la mère, manifestement il s'agit d'un modèle dont il existe peu ou pas d'exemple dans l'entourage familial.] "Mon frère aimerait mieux que j'aille en dessin parce que lui aime beaucoup le dessin, il trouve que je ferais ça bien mieux". "Mes amis me découragent là-dessus parce qu'ils disent que tout le monde se lance là-dedans: tu serais mieux en dessin, disent-ils. (...) il y en a qui ont déjà suivi le cours puis ils ont lâché (...) une de mes amies m'a appelé il n'y a pas longtemps, elle a pris son cours de coiffure cette année puis elle m'a dit: "tu ne devrais pas t'en aller là-dedans, moi je n'aime vraiment pas ça, je pensais aimer ça".

Son admission en coiffure est loin d'être assurée pour l'année suivante. C'est du moins ce que lui laisse clairement entendre le CO au point qu'elle est certaine de ne pas y être admise: "l'orienteur m'a dit: des fois il y en a qui déménagent à la dernière minute". Le CO inscrit sa candidature sur une liste d'attente, l'élève ayant fait sa demande d'admission tardivement et le programme étant contingenté.

Commentaires

L'élève avait deux champs d'intérêt, le dessin et la coiffure. Lors d'une première rencontre, le CO sachant qu'elle avait peu de chance d'être admise en dessin technique (on exige maths 320, et les maths de secondaire intermédiaire, même si elles sont officiellement de niveau régulier, sont jugées plus faibles), renforce un second choix, la coiffure. Lors d'une seconde rencontre, il lui suggère de s'inscrire au professionnel long, alors qu'elle s'était inscrite d'elle même au général, même s'il sait qu'elle a peu de chance d'être admise, et qu'elle devra faire une 4e générale. Comment interpréter les conseils du CO? Pourquoi ne lui a-t-il pas suggéré de reprendre ses mathématiques 320 tout en complétant une 4e année au général, lui donnant ainsi toutes les chances d'acquérir les préalables suffisants pour une formation professionnelle en dessin technique? Rappelons que l'élève n'avait accumulé aucune année de retard, qu'il s'agirait pour elle d'une première reprise. Par ailleurs, les professeurs d'intermédiaire encouragent une telle solution estimant que leurs élèves y gagneraient à reprendre des mathématiques de 3e secondaire. Les indices sont trop faibles pour retracer les motifs du CO. Néanmoins ces deux avis traduisent une même préoccupation: écourter le cursus scolaire de l'élève, ou à tout le moins ne pas en prolonger la durée. C'est là une solution que semblent privilégier les agents au contact d'élèves moins performants, comme en témoignent les cas 5m, 23f et 24f (prochain cas). A noter qu'aucun de ces élèves ne manifestait a priori le désir de terminer rapidement.

L'élève 23f constitue un cas éloquent où l'influence d'un agent scolaire s'exerce au détriment du milieu familial et des ami(e)s de l'élève. Si l'avis du CO a à ce point compté, c'est qu'elle avait une grande confiance en son expertise: "l'orienteur, c'est lui qui t'éclaircit les choses, il est le plus informé". Sans cette confiance, 23f n'aurait pas négligé à ce point les conseils de ses proches, d'autant plus qu'ils étaient conformes à ses préférences initiales. S'est-elle sentie lésée? Non et cela n'est pas étonnant puisque la solution du CO présentait de son

point de vue un intérêt certain du fait qu'elle n'allongeait pas sa scolarisation et qu'elle rejoignait partiellement ses préférences. Cette situation de classement montre comment un agent peut, dans certaines conditions, se servir des préférences de l'élève pour infléchir ses choix. Cette situation présente les conditions d'une situation de manipulation où l'influence de l'agent est favorisée par le fait que l'élève privilégie ses préférences à court terme au détriment de son projet et par une grande confiance en l'expertise professionnelle de l'agent.

f) Le cas 24f

Le passage: du secondaire intermédiaire II-III à la 4e du professionnel long, programme de couture industrielle.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: L'élève éprouve des difficultés majeures au premier cycle du secondaire au point où, des agents songent à l'envoyer au PC. Grâce à l'intervention d'un agent, elle fera plutôt deux ans en intermédiaire. Au moment de l'entrevue, elle terminait un intermédiaire II-III et les agents l'avaient classée en voie régulière en français et en mathématiques de 4e secondaire, comme quoi elle avait en partie surmonté ses difficultés.

Famille: Le père est propriétaire d'une entreprise, il est entrepreneur en construction. Il n'a pas terminé une scolarité de niveau primaire (une 3e ou 4e année dit-elle). La mère est ménagère. Ils sont quatre enfants, tous en voie de scolarisation: un frère au cégep, un autre au professionnel long en mécanique et une jeune soeur qui débute le secondaire.

Choix du programme

Le choix de cette formation professionnelle lui vient d'une pratique domestique: "j'ai toujours aimé la couture ou la cuisine". Le secrétariat l'intéresse aussi: "j'aime ça taponner dans les papiers, mais c'est à cause

de mon français, j'ai pas de français pantoute, moi, j'écris au son". En fait, les deux métiers l'intéressent également: "je ne sais pas lequel j'aurais choisi" dira-t-elle. Ce choix est donc fonction de ses goûts et de ses affinités d'une part, mais aussi de sa connaissance des contraintes du système scolaire (les normes d'admission du programme de secrétariat).

Situation de classement

C'est elle qui fait part de son projet aux conseillers en orientation: "Nous autres on est toujours suivi par les orienteurs, pis je leur ai dit que je voulais être couturière. Sa 3e secondaire terminée (c'était sa quatrième année au secondaire), les agents lui offrent de passer au professionnel long malgré le fait qu'elle ne réponde pas tout à fait aux exigences d'admission:

> "Comme moi, l'année passée j'étais sensée aller en couture, mais je ne passais pas mon français, puis là y m'ont dit: tu peux y aller pareil. Puis je leur ai dit que j'aimais mieux prendre intermédiaire pour finir avec toutes mes matières, parce que j'aurais été obligée de prendre des cours du soir pour finir (...) y voulaient m'envoyer au professionnel long, puis y me fallait 16 ans, je l'avais pas, puis ils étaient prêts à m'envoyer là-dedans pareil".

Commentaires

Les agents étaient prêts à passer outre les normes d'admission du programme de couture qui au demeurant sont fort minces: on exige une troisième secondaire complétée. Plusieurs facteurs ont pu motiver cette décision: l'âge de l'élève, elle était sur le point d'avoir 16 ans; une situation de retard scolaire; des contingences relatives à l'aménagement de la structure scolaire telle une place disponible. Peu importe le motif, la suggestion des agents avait comme effet d'écourter le cursus scolaire de l'élève, alors qu'elle n'en manifestait pas l'intention. - C'est là une stratégie qui rejoint souvent les préférences d'élèves peu performants et peu intéressés aux activités scolaires (comme c'était le cas avec 23f et

et 5m). Aussi cette stratégie pourrait être interprétée comme une solution de type "action réflexe" que les agents sont amenés à développer pour satisfaire les attentes de ce type d'élève.

L'élève 24f ne tient pas à écourter son cursus scolaire et elle se fait un point d'honneur à remplir toutes les normes d'admission du programme de couture. Bref, elle a des exigences bien déterminées à l'égard du système d'éducation, une attitude à laquelle on ne s'attend pas d'une élève éprouvant des difficultés scolaires généralisées et peu intéressée par l'école comme elle le dit. En plus de refuser l'offre des agents, 24f propose la solution de remplacement i.e. compléter sa troisième secondaire en intermédiaire. Il lui suffira de faire valoir ses exigences pour obtenir gain de cause. Voici donc une situation où l'influence de l'élève prévaut grâce à l'attitude coopérative d'un agent.

5.1.2 Le classement au professionnel court

Le professionnel court est le parent pauvre de l'enseignement professionnel au secondaire. La polyvalente étudiée offre un cursus de deux ans au terme duquel l'élève ne se voit pas reconnu de formation ni professionnelle, ni générale. Généralement, les chercheurs et les intervenants en éducation s'entendent pour accorder au professionnel court le statut de filière de relégation. En fait, le phénomène du professionnel court est plus complexe qu'il n'y paraît, considérant que cette filière reçoit aussi une clientèle provenant des filières de l'adaptation scolaire. Et, comme en témoigne notre premier cas, le professionnel court représente une réelle promotion pour cette clientèle.

a) Le cas 26m

Les passages: des classes spéciales du primaire au secondaire allégé au professionnel court, du programme de menuiserie au programme d'informatique.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: Voici un élève placé dans les classes spéciales dès sa 4e année du primaire. Au secondaire, il sera d'abord classé au secondaire allégé pour ensuite être transféré au professionnel court (c'est là une promotion puisque les élèves du secondaire allégé peuvent tout aussi bien aboutir au secondaire pratique): "j'étais rendu trop vieux pour ça puis là ils m'ont envoyé à l'école x pour avoir un métier". Il fait une première année en menuiserie, il quitte l'école l'année suivante pour revenir en informatique cette fois.

Famille: Le père est camionneur. Le milieu familial est fort perturbé: les parents sont divorcés à la suite de rapports très conflictuels. Les deux enfants, dont une jeune soeur, sont avec la mère, une mère alcoolique qui les maltraite.

Choix du programme de menuiserie

L'élève 26m est influencé par l'activité professionnelle du grand-père maternel avec lequel il entretenait des liens affectifs profonds: "Il était mort, puis moi je voulais suivre son exemple". Mais des problèmes d'adaptation l'amènent à refuser de poursuivre ce programme. Il éprouve des difficultés d'apprentissage qui proviennent de la différence entre le savoir-faire artisanal de son grand-père et les pratiques modernes de l'industrie enseignées à l'école: "(...)mon grand-père me l'avait montré, y faisait ça à l'ancienne, lui [le professeur] y faisait au nouveau (...)".

Commentaires

Ce conflit de savoir-faire doit être fréquent pour l'enfant qui possède déjà les rudiments d'un métier par le père ou le grand-père, en raison de l'évolution rapide des techniques dans l'industrie. Ceci dit, le conflit doit se résorber assez aisément pour la plupart. Pour 26m, enfant fragile sur le plan émotionnel, l'enjeu est considérable, puisque renier

"la manière" de son grand-père revient à le trahir. "Cette affaire-là je l'ai appris de mon grand-père, pis mon grand-père c'était pas un invalide (...)". Il a choisi ce métier "pour suivre son exemple" et voilà qu'on l'oblige à renier son modèle. Les coûts émotionnels sont trop forts pour qu'il puisse les assumer. Par ailleurs, il éprouve aussi des difficultés en anglais, cours obligatoire à l'école x. Ces deux raisons l'amèneront à changer d'école et de programme.

Choix du programme d'informatique

Il rencontre des agents: "mon dossier était là [à l'école x], puis eux autres voulaient pas trop trop, ils voulaient que je reste là, pis moi l'anglais j'suis pas capable de le faire (...) eux autres disaient: tu as commencé la menuiserie, tu vas finir la menuiserie". [26m n'y tient pas, les agents tentent de le persuader]. "Oui, mais tu devrais continuer, tu vas voir ça va t'aider pis tout ça... J'ai dit: j'suis capable de m'aider tout seul, cette affaire-là je l'ai appris de mon grand-père, pis là ils riaient de moi. (...) Là y m'ont donné un carnet: là m'a te marquer ce que tu peux faire et ce que tu ne peux pas faire. Là, ils me marquent les choix".

Commentaires

L'élève 26m veut à tout prix obtenir un diplôme. Identifiant les obstacles, il n'hésite pas à consulter et à exiger un programme plus conforme à ses capacités. A remarquer aussi le peu d'importance qu'il accorde à l'expertise professionnelle. Comme 24f, 26m cherche à retirer le maximum de l'école en tenant compte de ses handicaps. L'élève 26m réussira à convaincre les agents du bien-fondé de ses exigences et il obtiendra gain de cause grâce à l'attitude coopérative des agents.

L'élève 26m est un élève responsable et soucieux d'acquérir un diplôme, au point de recommencer son année s'il échoue. Au moment de l'entrevue, il avait déjà prévu cette possibilité et obtenu du directeur à

l'enseignement professionnel l'assurance de pouvoir reprendre sa 3e professionnel court en cas d'échec. Comme autre exemple de son attitude responsable, il critique la pertinence d'un cours de bricolage inscrit au programme: "le bricolage, je l'aurais pas mis (...) c'est pas ça qui va te montrer à lire et à écrire, c'est pas ça qui va te montrer à compter (...) on en avait tous les jours du bricolage, c'était pas bon. On en avait trop souvent, un bon cours de maths pendant ce temps là, peut-être ça nous aurait aidé plus".

Le professionnel court est fort rigide, tous ces programmes sont des corpus de cours obligatoires. Tout ce passe comme si on niait les diverses potentialités des élèves. Mais un élève faible en maths n'est pas forcément faible en anglais. On observe, dans les filières inférieures une tendance à l'homogénéisation des programmes. Cette tendance est d'autant plus fâcheuse qu'elle affecte une clientèle fort hétérogène sur le plan des habiletés. Comme le fait remarquer Daniel Bain, les élèves des filières inférieures présentent des profils très diversifiés sur le plan du potentiel et du rendement scolaires. Malheureusement, ce sont d'autres caractéristiques qu'ils ont en commun "telles que l'origine sociale, les conditions familiales et éducatives, l'âge [le retard scolaire], certains comportements sociaux et culturels, des attitudes plus ou moins favorables à l'égard de l'école" (Bain, 1979:27).

Situation de classement dans les classes spéciales du primaire

On connaît la tendance des agents à attribuer la responsabilité des difficultés d'apprentissage au milieu familial ou aux aptitudes personnelles de l'enfant ou les deux. Le fait est qu'ils évoquent très rarement la responsabilité de l'école - Cicourel et Kitsuse (1963) de même que Tomlinson (1981) ont observé ce phénomène. Lorsqu'ils le font, ils interprètent les déficiences de l'école en termes de ressources (comme en témoignent n'importe lequel des discours syndicaux). Le cas 26m est intéressant parce qu'il montre comment des facteurs scolaires en interaction avec des facteurs familiaux concourent simultanément au

développement de problèmes d'apprentissage chez un enfant qui ne manifeste pas a priori déficience psychologique majeure.

> "Les psychologues me disaient: tu es correct, retourne à tes cours. Eux-autres voyaient pas que je bloquais. Les professeurs eux-autres me disaient que je bloquais, dans ce temps-là c'était des soeurs, ils [psychologues] se sont dits: bah! s'il lui manque deux points, ils vont lui mettre ses deux points. Y aurait fallu que je recommence cette année-là pour comprendre plus. En 1 ère année j'ai eu un peu de misère, eux-autres y ont fait une grève (1972-73), quand c'est la première fois que tu vas à l'école ben..., en 2e année ça s'est bien passé, c'était pas trop pire. Mais en 3e année, c'est là que j'ai commencé à bloquer".

Sa troisième année c'est aussi l'année du divorce des parents, c'est également à cette période que la mère cesse tout soutien pédagogique et le somme "de s'arranger tout seul". En plus, elle l'oblige à prendre soin de sa jeune soeur les soirs où elle s'absente et lui interdit de s'amuser avec des amis de son âge. Il doublera sa 4e, pour ensuite aboutir en classes spéciales.

Commentaires

Parmi les facteurs qui ont contribué à la relégation scolaire de cet enfant, nous retenons:

- la grève des professeurs qui nuit à l'acquisition des habiletés propres à la première année du primaire;
- le manque de concertation entre les professeurs et les psychologues qui, ne détectant aucun trouble majeure chez l'enfant, auraient dû s'interroger sur l'origine de ses difficultés;
- la promotion gratuite en 3e primaire.

De tous ces facteurs, la promotion gratuite paraît la plus pénalisante et la plus incompréhensible. Cette décision prise à un moment où l'enfant vivait une situation familiale pour le moins éprouvante - le divorce de ses parents - fut désastreuse pour l'élève. Il aurait été plus sage à ce moment crucial de lui faire reprendre son année, d'autant plus que son

échec n'était pas considérable. Avec un peu de chance, les problèmes familiaux auraient eu moins d'impact sur la scolarité de l'enfant. La situation de 26m illustre brièvement comment les difficultés d'apprentissage d'un enfant résultent d'une imbrication tout à fait contingente et complexe de facteurs scolaires et familiaux.

b) Le cas 27f

Les passages: de la 3e du général à la 3e et 4e du professionnel court, programme d'informatique.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: Les difficultés scolaires de l'élève débutent en 6e primaire, en mathématiques exclusivement. Dès la première année du secondaire, elle est classée en mathématiques allégées 110.

> "J'étais pas bonne, j'avais deux professeurs, pis je comprenais rien, pis j'osais pas demander. T'sé quand t'es au primaire ça fait changement quand t'arrives au secondaire, t'as peur de te faire répliquer t'sé, j'osais pas demander des questions. (...) Pis t'sé quand t'es trente dans une classe, tu oses pas trop poser des questions, c'est gênant des fois... mais là, je m'en foutais un peu t'sé, je savais pas ce que ça voulait dire être dans le 110 t'sé".

Pour les autres matières de base, elle sera classée en voie régulière, de plus sans jamais les échouer. L'anglais était sa matière la plus forte avec une moyenne de 75%-78%. La timidité, une classe nombreuse, une certaine indifférence au projet scolaire, une méconnaissance des possibilités qu'offre la VA, bref des facteurs relatifs à la personnalité de l'élève et des facteurs scolaires vont concourir ensemble à l'enlisement progressif de 27f. De fait, elle échoue mathématiques 110 en 1 ère secondaire. Elle les échoue de nouveau en 2e et 3e secondaire. Finalement, elle passe au secondaire intermédiaire 1-11 et réussit ses mathématiques. L'année suivante elle passe en 3e générale, elle échoue de nouveau les mathématiques. Un CO lui offre le professionnel court et elle accepte. Au moment de l'entrevue elle faisait une 4e année au

professionnel court. Apparemment, les agents n'ont pas tenté d'écourter son cursus scolaire. Peut-être est-ce dû au fait qu'elle éprouvait des difficultés dans une seule matière.

Famille: Le père est cuisinier dans une cafétéria, il a une 6e année. La mère est ménagère, elle a une 4e année. Ils ont deux enfants, dont un fils sur le chômage qui a quitté l'école en 4e secondaire. Les parents s'intéressent au cheminement de 27f: "ils s'occupent de mes notes, me demandent comment ça va à l'école. (...) Mes parents auraient aimé que je sois au régulier, mais là ils sont fiers pareil que je sois en informatique. Pour eux autres c'est le fun, j'ai un oncle qui travaille là-dedans, pis y trouvent ça intéressant".

L'informatique est fort à la mode actuellement. Ce terme est dans l'esprit des gens synonyme d'emploi et contribue à masquer le peu de possibilités qu'offre un tel programme au professionnel court. Il est donc compréhensible que les parents soient fiers.

Choix d'un professionnel court

Elle échoue mathématiques de 3e secondaire, c'est à ce moment qu'il sera question d'une orientation au professionnel court. Un CO qu'elle voyait régulièrement lui propose l'alternative du professionnel long ou du professionnel court: "elle m'a dit: si t'aimes mieux faire le professionnel court, ben prends-le". Les propos rapportés par l'élève laissent entendre que le CO ne privilégiait pas fortement la solution du professionnel court. L'élève opte tout de même pour le professionnel court et ce choix est rationnel eu égard à ses préférences immédiates. A court terme, les coûts d'un professionnel long étaient plus élevés que ceux d'un professionnel court, puisqu'elle devait reprendre ses mathématiques. Et puis, elle ignorait que la formation du professionnel court n'était pas reconnue sur le marché du travail. Elle l'apprendra à sa dernière année de professionnel court lors des préparatifs d'un bal de graduation où le directeur de la vie étudiante, s'adressant à toute la classe, leur

annoncera que le diplôme de PC est un "faux diplôme" (expression de 27f), un diplôme qui ne leur permettra pas de travailler dans leur domaine.

Situation de classement

Les CO feraient miroiter la possibilité d'un retour au général le professionnel court terminé: "ben, ils [CO] nous disent que quand tu vas finir le professionnel court IV, à condition que tu sois fort en mathématiques [90% est la note exigée], tu vas pouvoir continuer dans le général. Si tu n'es pas fort en mathématiques, tu peux pas aller plus loin".

Commentaires

Quelle peut être l'utilité de cette stratégie? Nous savons que les passages du professionnel court au professionnel long ou du professionnel court au général sont peu fréquents et nécessitent la mobilisation d'un ou de plusieurs agent(s) contre les directions du général et du professionnel long, très rébarbatives à l'admission des élèves provenant des filières inférieures (témoignages du professeur d'information et de la psychologue scolaire de la première école). Par ailleurs, la plupart des élèves du professionnel court éprouvent des difficultés chroniques en mathématiques et 90% n'est pas un score facile à atteindre (27f n'obtenait que 53% en mathématiques de 4e professionnel court). Ce qui de prime abord peut paraître une incitation au rendement remplit d'après nous une toute autre fonction. Il est tout à fait plausible qu'il s'agisse d'un argument qu'utilisent les agents pour se déculpabiliser, en laissant entendre à l'élève qu'il ne dépend que de lui de se sortir de cette voie sans issue. Ce peut être aussi un moyen d'éviter un effet de panique lorsque l'élève réalise qu'il s'est enlisé dans une voie sans issue.

Il semble que le professionnel court contribue au développement ou à la fixation d'un désintérêt à l'égard du projet scolaire: "Quand tu viens à l'école pis que tu sais que tu peux pas aller plus loin, tu te forces pas

la tête au boutte pour euh...". "Ass t'heure que je fais un professionnel court, ça ne m'intéresse pas de savoir ce qu'ils font au général pis au professionnel long".

Commentaires

L'élève 27f se plaint du peu de diversité du programme: "c'est toujours la même affaire" dit-elle. Comme le mentionne Bain (1979), les élèves des filière inférieures ont des profils de capacités différenciées, contrairement aux élèves des filières supérieures qui performent bien dans toutes les matières. Cette élève nous en offre un bon exemple, elle n'a jamais échoué que les mathématiques et réussissait bien en anglais. Malheureusement, au professionnel court l'anglais n'est pas offert et la formation en français est très en-deçà de ses capacités. Le processus d'homogénéisation des filières inférieures, notamment par l'absence de matières optionnelles, prive 27f d'un apprentissage normal dans des matières où elle réussissait.

c) Le cas 28f

Les passages: de la 2e du général à la 3e et 4e du professionnel court, programme d'informatique.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: L'élève n'éprouve aucune difficulté majeure au primaire, elle sera classée en voie régulière dans toutes les matières de base de la 1 ère secondaire, qu'elle réussit par ailleurs. Ses difficultés débutent en 2e secondaire et elles sont davantage d'ordre comportemental que scolaires semble-t-il.

- "Je lofais, puis là bien ils m'ont mis à la porte (...) j'étais tannée d'aller à l'école, des petits problèmes des fois.
- Est-ce trop personnel pour...?
- Oui".

L'année suivante elle revient à l'école et un CO lui suggère de passer au professionnel court, ce qu'elle accepte volontiers. Actuellement elle termine une 4e professionnel court, et devant le manque de débouchés, elle souhaite poursuivre une formation en informatique au professionnel long. Au moment de l'entrevue elle s'apprêtait à consulter un CO à ce sujet tout en sachant qu'il est difficile de revenir au général. Apparemment 28f aurait certaines capacités sur le plan scolaire, puisqu'elle reçoit des encouragements d'un professeur, lequel lui aurait dit: "tu serais bonne pour continuer ton secondaire V".

Famille: Une famille de cinq enfants, tous au secondaire, sauf le plus jeune qui est au primaire. Le père est "opérateur de machine lourde" et elle ignore sa scolarité. La mère est ménagère et elle a complété une 6e année. Selon ses propos, ses parents se désintéressent complètement de ce qu'elle fait à l'école, ils n'assistent pas aux réunions de parents et sont indifférents au fait qu'elle fasse un professionnel court ou n'importe quoi. Elle entretient avec eux des rapports plutôt conflictuels.

Choix d'un professionnel court

> - "J'ai été voir l'orienteur, pis là y m'a dit: pour moi, toi, tu serais mieux d'aller au professionnel court. Vu que mes notes étaient basses, pis que j'aimais pas ben, ben, l'école. Il m'a dit: tu serais mieux au professionnel court pour finir au plus vite".
> - Puis toi, qu'est-ce que t'as pensé de ça?
> - Je me suis en aller au professionnel court. (...) Ca me dérangeait pas, il n'y avait pas grand chose qui me dérangeait dans ce temps-là. Mais c'est après cela que tu y penses. Là je suis rendue en secondaire IV, pis là j'y pense. L'année prochaine, j'aurai plus rien à faire, je vais rester chez-nous".

Commentaires

Le CO aurait pu lui proposer de faire un secondaire intermédiaire, ou de reprendre sa 2e secondaire. Après tout c'était un premier échec, et elle n'accumulerait qu'un an de retard. La solution privilégiée par le CO est celle qui permet d'écourter le cursus scolaire de l'élève.

D'une certaine manière l'élève 28f a choisi de faire un professionnel court et son consentement s'explique par une certaine indifférence au projet scolaire doublé d'une méconnaissance des débouchés réels que lui offrirait le professionnel court. Le désintérêt à l'égard du projet scolaire pourrait expliquer que l'élève ne se préoccupe pas des possibilités qu'offre le professionnel court et n'interroge pas le CO à ce sujet.

d) Le cas 24f

Les passages: de la 2e année du général échouée au secondaire intermédiaire I-II, en évitant la relégation au professionnel court.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: Ses difficultés scolaires débutent au secondaire. Elle échoue à deux reprises ses matières de base de la 1 ère secondaire. Apparemment la transition ne fut pas facile pour elle: "au primaire t'as juste un professeur, pis juste une classe. Là tu changes, pis ça te mêle toute. (...) J'ai jamais voulu aller à cette école là, puis j'y suis allée deux ans. C'est là que c'est parti que ça m'intéressait plus l'école, j'voulais rien que lofer".

Commentaires

Cette élève nous apprend la mauvaise réputation qu'a la première année du secondaire de l'école étudiée. Cette première année est dispensée dans un bâtiment où sont concentrées toutes les classes d'adaptation scolaire de la commission scolaire: du secondaire allégé au secondaire occupationnel. On surnomme cette école "la prison", dit-elle. La discipline y est peut-être plus sévère à cause du voisinage des classes spéciales.

Famille: Le père est entrepreneur en construction, il a une scolarité de 3e ou 4e primaire, la mère est ménagère. Ils sont quatre enfants, un frère au professionnel long, un autre au cégep, une soeur en 1 ère secondaire.

Situation de classement

L'élève 24f se retrouve en intermédiaire I-II parce qu'elle a refusé d'aller au professionnel court, solution qu'un CO préconisait pour elle: "(...) ça ne m'intéressait pas. (...) Tu ne peux pas te placer avec ça, t'apprends rien dans ça, j'en ai connu qui sont allé pis ça donne rien".

On voit ici que la connaissance du peu de débouchés qu'offre la formation professionnelle courte favorise le refus de l'élève de s'y engager. Ce refus donnera lieu à une démarche administrative où des agents débattront du cas de l'élève.

> - "A l'école x, quand ils ont voulu me mettre au professionnel court pis que j'ai dit que je préférais le secondaire intermédiaire, ça n'a pas fait leur affaire. (...) J'avais un professeur pour m'aider, un professeur de français, il a pris ma part, et leur a dit que je voulais pas aller au professionnel court".

Manifestement, l'élève connaît bien la structure scolaire pour savoir qu'il y avait une solution de remplacement au professionnel court. Le professeur de français l'en a peut-être avisée. Cette situation de classement va donner lieu à un conflit entre agents, opposant un professeur de français et un CO:

> - "As-tu assisté à une réunion?
> - Oui, mais ça parlais pas beaucoup. Lui [le professeur de français] a dit que je voulais pas aller là-dedans, puis qu'ils m'envoient encore dans le régulier, que c'était mon avenir et non le leur.
> - Dans l'équipe est-ce qu'il y avait que des orienteurs?
> - Non, il y avait une psychologue.
> - Tu l'as vue?
> - Oui, je l'ai vue seulement quand ils voulaient m'envoyer là-dedans.
> - Son point de vue?
> - Elle, elle parlait pas, elle nous regardait aller surtout.
> - Qui parlait le plus?
> - C'est une femme, une orientrice.
> - C'était un conflit entre le professeur et les orienteurs?
> - Oui.
> - Tes parents qu'est-ce qu'ils ont dit?
> - Ils ont dit: si tu veux pas aller là-dedans, vas y pas.

Commentaires

Le professeur de français devait bien estimer l'élève 24f, car prendre sa défense l'entraînait bien au-delà de ses attributions et menaçait ses relations avec ses collègues du moins avec le CO. On a déjà mentionné que l'agent est une des principales ressources dont dispose l'élève lorsqu'il veut contester une décision de classement (voir cas 12f/MD). Quant à l'élève, il semble bien qu'elle a fait preuve de capacités stratégiques (ce que confirme une autre expérience de classement, voir 24f/PL) en sensibilisant un professeur à sa cause. Cette situation présente certaines similarités avec la situation de l'élève 11f/MD, à la différence toutefois que l'agent prend ici la décision d'intervenir en faveur de l'élève, c'est à dire qu'il accepte d'assumer les conséquences d'une situation potentiellement conflictuelle entre agents.

Enfin en référant au cas 12f/MD, on aurait pu penser que les capacités d'action allaient de pair avec la réussite scolaire, l'élève 12f étant une élève très performante. Le cas 24f nous interdit une telle hypothèse, puisqu'il s'agit d'une élève peu performante, en situation de retard scolaire considérable.

5.2 Interprétation des cas

5.2.1 Les paramètres de la décision de classement

Au quatrième chapitre, nous émettions une proposition à l'effet de laquelle l'agent, dans l'élaboration et le choix d'une solution de classement pour l'élève, était fortement influencé par la qualité de ses relations avec l'élève et par la dynamique des relations entre agents (PA-3). Les situations abordées dans le présent chapitre confirment la pertinence de cette proposition.

a) Au professionnel long

Au professionnel long même si le processus est souvent initié par l'élève, il revient à l'agent de sanctionner le choix de ce dernier. Voyons quels sont les motifs qui le poussent à accepter ou à refuser une solution proposée par l'élève.

Le cas 16f

L'élève présente une excellente candidature eu égard aux normes d'admission de l'option qu'elle a choisie: chimie, physique et voies enrichies, un profil scolaire qui lui permettait aisément de poursuivre une scolarité post-secondaire. Dans un contexte de pénurie de ce type de candidature au PL, l'agent pouvait difficilement refuser l'admission de cette élève. D'abord, il provoquerait une situation conflictuelle avec ses confrères et consoeurs du PL et de l'option en question, ensuite, cette situation risquerait de tourner à son désavantage, sa position étant difficilement justifiable du point de vue de la réglementation. La dynamique des relations entre agents relatives à l'aménagement du PL, rendait à toute fin pratique la solution du refus impraticable parce que trop lourde de conséquences sur le plan relationnel. La marge de manoeuvre de l'agent est à ce point réduite ici que la situation s'approche du choix forcé.

Le cas 17m

Voici une situation ou l'agent refuse la candidature de l'élève, prétextant que ce dernier n'y est pas admissible. Sans être faux, ce verdict révélait une interprétation fort stricte des normes d'admission de la position en question. Toutefois, l'agent tentait de dissuader l'élève de s'orienter au PL. Il le jugeait apte à poursuivre des études post-secondaires et, considérant les résultats scolaires fort moyens de cet élève, un tel jugement est significatif d'un traitement privilégié. C'est pourquoi nous avons émis l'hypothèse que la qualité des relations entre

l'agent et l'élève rend davantage compréhensible le verdict du CO qu'une attitude ritualiste (Merton) qui caractériserait les pratiques professionnelles de cet agent.

Le cas 18m

L'option choisie par l'élève est contingentée et les candidatures sont l'objet d'une sévère sélection. Bien que l'élève y soit admissible, l'agent lui propose de retarder son admission d'un an. D'une part, il permet à l'élève d'éviter un refus. D'autre part, il épargne à ses confrères et consoeurs l'étude d'une candidature trop faible. Il est en quelque sorte guidé par une pratique informelle qui veut que soient écartées les candidatures trop faibles. La solution que privilégie l'agent est conditionnée par la dynamique des relations entre agents dont l'enjeu est la réputation professionnelle, qui repose là sur sa capacité à filtrer les meilleurs candidats.

Le cas 14m

Voici un élève qui, bien qu'ayant cumulé un retard scolaire de deux ans, veut poursuivre sa scolarité au général. Le CO lui suggère de faire un PL en techniques administratives, prétextant un "manque de place" au général. Nous avons exposé assez longuement la non-pertinence de cet argument pour conclure finalement que le CO avait considéré un paramètre du même ordre: un "grand nombre de places" en techniques administratives. Le peu de considération que portait l'agent à l'élève lui a permis de négliger les intérêts de ce dernier pour combler un impératif d'ordre organisationnel relatif à l'aménagement d'un programme du PL. Une fois de plus cette situation montre comment l'évaluation des possibilités du système est tributaire de la qualité des relations entre l'agent et élève.

Les cas 23f et 24f

L'élève 23f choisit une option pour laquelle le CO ne la juge pas tout à fait qualifiée. Le verdict du CO s'appuie sur une règle informelle suivant laquelle les mathématiques du secondaire intermédiaire n'équivalent pas celles du général, bien qu'administrativement il s'agisse du même cours. Il diagnostique une faiblesse en mathématiques pour l'élève 23f. En fait, deux solutions se présentaient à lui: encourager l'élève à reprendre des mathématiques 320, de sorte qu'elle puisse représenter sa candidature l'année suivante (solution d'autant plus viable que l'élève n'avait pas cumulé de retard scolaire) ou l'encourager à choisir une autre option, ce qu'il fit. Nous en avons conclu que la solution du CO traduisait une volonté de ne pas prolonger le séjour de l'élève au secondaire. Une même volonté guide la solution que propose un CO à l'élève 24f, une élève qui est elle en situation de retard scolaire.

Quelles sont donc les motivations des agents à présenter un tel type de solution? Il est tout à fait plausible qu'au cours de leur pratique professionnelle les agents soient amenés à développer une réaction les motivant à suggérer aux élèves peu performants des solutions dont l'effet recherché soit de ne pas prolonger leur cursus au secondaire. Bien sûr on peut voir là l'effet d'une culture professionnelle qui favorise la performance et la motivation. Toutefois, la dynamique des relations entre agents - élèves y est aussi pour quelque chose, dans la mesure où les élèves peu performants et en situation de retard scolaire sont généralement très favorables à de telles solutions, quand ils n'en sont pas les artisans. Au cours de sa pratique professionnelle en contact avec ce type d'élève, l'agent en vient à développer une "action répétitive" qui fait qu'il accordera de moins en moins d'importance aux exigences de ce type d'élèves, outre celle de ne pas prolonger leur scolarité. Cela nous suggère l'observation suivante: les solutions dont l'effet recherché est "de ne pas prolonger la scolarité des élèves peu performants s'explique par l'action conjuguée de deux facteurs, soit la culture professionnelle des agents et la volonté de ce type d'élèves de ne pas prolonger leur

trajectoire scolaire.

b) Au professionnel court

Nous serons brefs ici, puisque les témoignages d'élèves ne nous ont pas permis de reconstituer l'élaboration et le choix d'une solution de classement par l'agent. Les indices dont nous disposions étaient à ce point ténus qu'ils ne pouvaient supporter d'inférences.

5.2.2 L'influence des acteurs

Nous avons vu au quatrième chapitre qu'un classement pouvait être interprété comme un résultat contingent, non-déterminé d'un processus de négociation où chacun des acteurs scolaires a, à l'intérieur de certaines limites, la possibilité d'influencer la décision. Quelles sont les conditions de l'influence des agents sur les choix scolaires des élèves? A quelles conditions ces derniers peuvent-ils influencer une décision de classement? Voilà les deux questions auxquelles nous nous efforcerons de répondre à partir des situations de classement au professionnel long et au professionnel court.

a) Au professionnel long

Le cas 16f

L'élève 16f ne voit pas son projet d'orientation au PL compromis par l'intervention du directeur, même si ce dernier organisa autour de son admission une véritable situation d'incertitude. Comme nous l'avons vu à la section précédente, la marge de manoeuvre de cet agent était très réduite: il ne pouvait refuser la candidature de l'élève sans s'attirer de graves ennuis avec ses confrères ou consoeurs. Cela, pour les raisons que nous avons évoquées, soit l'excellent rendement de l'élève et la pénurie de ce type de candidature au PL. L'influence de l'élève sur la décision fut donc favorisée par les fortes contraintes organisationnelles, de type

informel et relatives à l'aménagement de la structure scolaire du PL, qui réduisaient les possibilités d'action de l'agent. Il s'agit ici d'une situation de négociation non-conflictuelle qui présente la configuration de l'entente mutuelle.

Les cas 17m et 18m

Les élèves 17m et 18m ne verront pas non plus leur orientation au PL compromise par l'intervention d'un agent. Tous deux ont remis en question la solution présentée par le CO et pris des moyens adéquats pour le faire: l'élève 17m en sollicitant l'avis du professeur d'information, l'élève 18m, lui, en vérifiant la véracité des informations du CO auprès d'élèves qu'il considérait tout aussi compétents que le CO pour le type d'information dont il avait besoin.

La situation de ces élèves présente des similitudes avec celle de 12f/MO sur le plan de la démarche suivie. Tous trois ont d'abord refusé la solution présentée par l'agent et cherché à faire prévaloir leurs exigences: les élèves 17m et 18m en recourant à une source alternative d'information scolaire, l'élève 12f en ayant recours aux prérogatives d'un directeur contre celles des professeurs. Ces élèves ont ainsi pu exercer une influence sur la décision grâce à de bonnes capacités stratégiques.

Le cas 24f

A l'instar des cas précédents, l'élève 24f doit d'abord s'opposer à une solution de classement proposée par l'agent. Toutefois, il lui suffira de préciser ses exigences pour obtenir de l'agent qu'il retire sa proposition initiale. L'influence de l'élève sur la décision est ici favorisée par l'attitude coopérative de l'agent.

Les cas 14m et 23f

Les élèves 14m et 23f verront leurs projets initiaux modifiés par

l'intervention d'un CO. L'élève 14m ne pourra pas s'inscrire en droit au cégep et 23f ne s'orientera pas en dessin technique au PL. Comment ces élèves ont-ils été conduits à accepter une solution qui les désavantageait à long terme? Dans les deux cas, la solution de l'agent rejoignait leurs préférences immédiates, en ne prolongeant pas la durée de leur trajectoire au secondaire. Il s'agit en fait de deux situations de manipulation.

Comme l'élève 5m/MB, 14m accepte la proposition de l'agent sans en évaluer les conséquences sur ses projets à long terme. A la différence de 5m/MB ses ambitions sont plus explicites: il veut devenir avocat. Toutefois, il ignore complètement les exigences de cette orientation. Il s'agit en fait d'un très beau cas de "méconnaissance des critères".

L'élève 23f présente une situation de manipulation quelque peu différente. Ici, le CO renforce un second choix de l'élève au détriment d'un premier choix. L'influence de l'agent sera d'autant plus considérable que l'entourage de l'élève s'oppose à ce choix. En fait, parents et ami(e)s, estiment tous que l'option dessin technique lui convient mieux que l'option coiffure. Sans une grande confiance en l'expertise professionnelle du CO, il est peu probable que l'élève aurait négligé à ce point les conseils de ses proches, d'autant plus qu'ils étaient conformes à son premier projet. C'est ainsi que l'élève fut victime de ses préférences immédiates, mais aussi de son respect de l'autorité professionnelle de l'agent, favorisant ainsi l'influence de ce dernier sur son orientation scolaire.

Revoyons, pour conclure ce point, les différentes conclusions auxquelles nous sommes parvenus. Nous avons six situations de classement au PL. Dans deux d'entre elles l'agent influence les choix scolaires de l'élève. Dans les quatre autres, l'élève exerce une influence sur la décision. Voyons les premières. Nous avons observé, au quatrième chapitre, que l'influence de l'agent était favorisée du fait que l'élève privilégie ses attentes à court terme au détriment de ses attentes à long terme. Les cas des élèves 14m et 23f confirment la pertinence de la

proposition 9/b. Le cas 14m nous permet même de la compléter:

PA-9/b (ii): **La méconnaissance des préalables nécessaires à la réalisation du projet favorise la prise en compte des seules préférences immédiates.**

L'élève influence une décision si l'agent entérine son choix de position. Auquel cas ils ont tous deux une même définition de ce qui est valable pour l'élève, peu importe si l'agent fut contraint ou pas d'adopter cette définition, comme le démontre la situation de l'élève 16f.

Il arrive aussi qu'un élève conteste un avis ou une décision. Si l'agent fait preuve d'une attitude coopérative et revient sur sa décision, le différend se règle à l'amiable et la situation demeure non-conflictuelle, comme l'illustre le cas 24f. Mais, s'il maintient sa position, l'élève devra, pour défendre sa position, recourir à certains moyens. D'après les expériences des élèves 17m, 18m, et 12f/MD, il semble qu'on puisse dégager deux stratégies-types, soit consulter des sources alternatives d'information ou solliciter l'aide d'une partie tierce A'. Ces stratégies nécessitent des élèves qu'ils aient des capacités stratégiques, lesquelles capacités s'assortissent, pour les élèves, de deux modalités principales. La première est la capacité de défier l'autorité professionnelle des agents. Sans cette faculté, l'élève ne peut évaluer en toute indépendance la pertinence des solutions qui lui sont proposées, comme ce fut le cas de l'élève 23f exposé précédemment. La deuxième est une perception dynamique des rapports de pouvoir au sein de l'organisation. Sans cette faculté l'élève ne peut, d'une part envisager la possibilité de contester une solution, ni d'autre part identifier l'agent qui pourra l'aider, revoir par exemple le cas 11f/MD exposé à la section 4.1. Nous avons ici matière à compléter la proposition 10 du troisième chapitre:

PA-10 (a): **Les capacités stratégiques de l'élève s'assortissent des modalités suivantes: une capacité à défier l'autorité professionnelle des agents et une perception dynamique des rapports de pouvoir au sein de l'organisation.**

b) Au professionnel court

Les cas 27f et 28f

Les cas 27f et 28f présentent les caractéristiques de la situation de manipulation. L'élève accepte la solution du PC, par désir d'écourter un cursus scolaire pour lequel il nourrit un intérêt mitigé, tout en ignorant les conséquences de cette orientation à long terme, ignorance entretenue par les agents. Le cas suivant de l'élève 24f vient appuyer a contrario ce que nous venons de démontrer.

Le cas 24f

Comme les élèves 27f et 28f, elle n'aime pas l'école. Malgré cela, elle a des exigences très précises en matière d'orientation scolaire, puisqu'elle tient à terminer son secondaire avec un diplôme et un métier. Bref, contrairement aux élèves précédents, elle formule un projet. En plus, elle connaît la faible valeur du diplôme du PC sur le marché du travail. Rappelons ces propos: "Tu peux pas te placer avec ça, t'apprends rien dans ça, j'en ai connu qui sont allés pis ça donne rien". Néanmoins, un CO lui offre de passer au PC et il insiste apparemment. L' élève, pour contrecarrer l'influence de cet agent, sollicite l'aide d'un enseignant prêt à défendre son point de vue auprès du CO. Elle fait ainsi jouer en sa faveur l'expertise d'un agent contre celle d'un autre agent. La situation de négociation est ici de type conflictuelle, son cas fut débattu par un comité, lequel a tranché en sa faveur. L'élève a donc obtenu de ne pas être envoyé au PC et ce, par la médiation d'un tiers A' qu'elle a convaincu à sa cause. Cette situation se rapproche beaucoup de celle de l'élève 12f/MO, exposée au quatrième chapitre.

Le cas 26m

Sur le plan de l'influence des acteurs, la situation de 26m s'apparente à celle de 24f/PL. Dans un premier temps l'élève s'est heurté à la résistance des agents peu intéressés à le voir changer d'option (menuiserie - informatique). Progressivement, au fil de l'argumentation ils lui ont accordé ce qu'il demandait. Comme 24f/PL l'élève 26m a su faire valoir ses exigences avec détermination et cela a suffit à lui assurer le contrôle de son cheminement. Une telle attitude de la part de l'élève est parfois suffisante pour obtenir gain de cause si de leur côté les agents sont conciliants, comme nous l'avons déjà mentionné.

Nous avons quatre situations de classement au PC. Dans deux d'entre elles, l'agent influence les choix scolaires de l'élève. Dans les deux autres au contraire l'élève exerce une influence sur la décision. Voyons les premières. Ici les conditions qui favorisent l'influence de l'agent diffèrent quelque peu de celles que nous avons vues jusqu'ici. Rappelons-nous que les élèves 5m et 14m privilégiaient leurs attentes à court terme alors même qu'ils nourrissaient tous deux le désir de poursuivre une scolarité post-secondaire. Les élèves 27f et 28f elles, n'ont pas, au moment de leur orientation au PC, de projets scolaires et professionnels. Elles n'ont en fait que des attentes à court terme, celles d'en finir au plus vite avec l'école. Ces cas nous fournissent matière à compléter la proposition 9 (b):

Proposition 9/b (iii): **L'absence de projets scolaires et professionnels favorise la prise en compte des seules préférences immédiates de l'élève.**

Les élèves 24f et 26m sauront quant à eux préserver le contrôle de leur cheminement scolaire dans un contexte où ce contrôle était menacé. Alors qu'il a suffit à 26m d'affirmer ses exigences, 24f devra solliciter l'aide d'un agent. Nous avons déjà présenté ces stratégies au chapitre précédent.

6/ LE CLASSEMENT DANS LES FILIERES DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL

Pour les fins de l'analyse, nous distinguons deux types de classes spéciales: les classes de rattrapage et les classes d'adaptation scolaire. Les premières sont destinées aux élèves qui maîtrisent les acquis d'une sixième année primaire ou presque, les secondes sont destinées aux élèves qui n'ont pas atteint ce niveau. Les classes de l'appoint et du secondaire intermédiaire sont du premier type, les classes du secondaire allégé, du secondaire pratique et du secondaire occupationnel, du second type.

6.1 Présentation des cas

6.1.1 Les classes de rattrapage

a) Les classes d'appoint: le cas 35m

Les classes d'appoint sont destinées aux élèves qui ont complété, avec plus ou moins de succès, un niveau de 6e primaire et qui ont atteint l'âge de 13 ans. A ces élèves, l'appoint dispense un enseignement de rattrapage d'un an. S'ils échouent en classe d'appoint, ils gagnent les rangs du professionnel court ou du secondaire allégé suivant leur degré de faiblesse.

Le passage: de la 7e année du primaire à la classe d'appoint; à la 1 ère année du général.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: L'élève 35m est un cas très particulier, il a passé huit ans au primaire, doublé deux fois la 6e et fait une 7e année. Cette année, il serait supposé être en 3e secondaire, dit-il.

Situation de classement en classe d'appoint

Une situation qui met en scène la directrice du premier cycle du secondaire que nous nommerons Mme x afin de préserver son identité et la mère de 35m. Voici la situation telle que rapportée par l'élève:

> - "C'est ma mère, elle trouvait que je n'avais pas assez de belles notes. Elle m'a descendu et m'a mis en appoint. (...) si j'avais pris secondaire I elle m'a dit que j'aurais tété.
> - Est ce qu'il y a des gens à l'école qui ont suggéré à toi ou à ta mère de t'envoyer en appoint?
> - C'est elle qui a décidé toute seule. Mme x a téléphoné à ma mère, elle a dit: votre fils peut aller au secondaire I. Mais d'après elle je n'étais pas assez fort. Ma mère a demandé les possibilités parce qu'elle ne voulait pas que j'aille en allégé, quand elle a su ça. Elle a dit: c'est correct envoyez-le tout de suite (en appoint). J'y suis allé".

Commentaires

L'élève 35m est un cas intéressant. Il prend deux ans de plus pour terminer son primaire, et malgré cela, il n'obtient pas un rendement suffisant pour passer en première secondaire. Cela est significatif de très grandes difficultés scolaires qui en auraient menées plus d'un dans les classes spéciales du primaire. Cet enfant a donc échappé à la relégaation.

D'après les propos de 35m, la mère connaît suffisamment l'organisation scolaire pour savoir que son fils risque la relégation, ce qu'elle veut lui éviter à tout prix. Mais d'où lui vient cette connaissance? Le père est chômeur, il n'a qu'une 2e année primaire, tandis qu'elle n'a complété qu'une 7e année primaire. Par contre, 35m a trois frères et une soeur plus

âgés que lui. Un de ses frères est chômeur et songeait à reprendre l'école au moment de l'entrevue. Nous croyons qu'il y a de fortes chances pour que la connaissance du réseau scolaire provienne de l'expérience de ce frère, voire des autres membres de la famille (1). Par ailleurs, on peut s'attendre à ce que les familles soient d'autant plus sensibles à la relégation que ce phénomène s'associera à de faibles perspectives d'emploi dans un contexte de récession économique et de transformation profonde du marché du travail. Dans ce cas-ci, la connaissance de l'organisation scolaire est une condition nécessaire mais non suffisante. Cette famille devait être, en outre, fortement sensibilisée aux conséquences de la relégation. Dans certains milieux défavorisés, il est fréquent que les parents se désintéressent complètement de l'avenir de leurs enfants ou jugent l'école peu utile en regard de leur avenir. A notre avis, ce qui a fait la différence ici, ce n'est pas tellement la connaissance de l'organisation comme une réelle volonté d'éviter à l'enfant la relégation.

Nous avons un autre indice de cette volonté: l'élève 35m bénéficie d'un soutien pédagogique hors du commun pour une famille de catégorie socio-économique défavorisée. Sa mère l'aide pour les verbes "elle était forte là-dedans" dit-il, un de ses frère l'aide pour l'anglais et les deux autres pour les mathématiques. Sa soeur l'aide beaucoup, il ne précise pas les domaines et enfin une voisine l'aide pour les sciences naturelles. Le père est pressé de le voir passer en 1 ère secondaire, il s'informe constamment de son rendement, la mère assiste aux réunions de parents. Ce soutien pédagogique témoigne à lui seul d'une volonté d'éviter la relégation.

C'est l'agent ici qui prend l'initiative de la démarche, intégrant le parent au processus de décision. Malheureusement, nous ne disposons pas d'indices suffisants pour expliquer la motivation de l'agent. Néanmoins, il est certain que, en proposant la solution de l'appoint, l'agent rejoignait les attentes de la mère. Cette situation présente les caractéristiques de l'entente mutuelle à l'initiative de l'agent.

Situation de classement en 1 ère général

L'appoint est un point de bifurcation où tout l'avenir scolaire d'un enfant se joue: un seul déplacement de position sur trois possibles permet d'éviter la relégation au professionnel court ou dans les classes d'allégé du secondaire. L'élève 35m a discuté abondamment des critères, des procédures, des agents et de sa propre réaction concernant son passage en 1 ère générale, promotion qu'il souhaitait ardemment.

- "Pour aller au secondaire I régulier qu'est-ce qu'ils vous demandent?
- Avoir au moins en haut de 70% pour monter, voir si nous serons assez forts, sinon ils nous descendent dans l'allégé ou au professionnel court.
- Si vous avez en bas de 70%, ils vous envoient en allégé?
- Ben, on va essayer, mais si on est en bas, si on tète toujours (motivation), puis on foire (comportement), si nous n'avons pas assez fort (rendement), ils vont nous descendre en allégé".

Commentaires

Le 70%, officiel ou pas, peut être contourné suivant une pratique informelle qui suggère de considérer la motivation et le comportement, comme critères alternatifs de classement. Pour les cas limites, le classement au général est précaire.

"Jusqu'à la fin de l'année, par les examens, ils vont nous reclasser et lorsqu'on recevra le dernier bulletin on va savoir où on va être. Là, on l'a eu par notre bulletin. Sur la feuille jaune (...) c'est marqué où nous sommes classés, y en a c'était secondaire 1, d'autres professionnel court, d'autres allégé. La plupart c'était en secondaire I. Le professeur nous a dit de travailler plus pour que l'on monte parce qu'il peut arriver que l'on se dise: aïe j'monte en secondaire 1, je ne suis plus obligé de travailler, y a rien là, ça peut baisser".

Commentaires

Les opérations de classement en appoint recoupent complètement les activités pédagogiques. Toute évaluation de l'élève a des incidences sur son affectation ultérieure, depuis le premier bulletin jusqu'au dernier.

En plus, la directrice est présente à la remise des bulletins et commente les performances de chacun: "Quand Mme X a donné le deuxième bulletin, là elle a dit tous les noms. (...) Elle a dit: j'ai rien à dire sur ton bulletin, tu es un des plus forts de la classe". La pression au rendement est considérable, et elle l'est d'autant plus qu'il existe une seule voie qui permette d'éviter la relégation. Quatre agents sont impliqués dans le classement des élèves après l'appoint, en plus des professeurs: un conseiller en orientation, la directrice adjointe à l'enseignement général du premier cycle, le directeur adjoint à l'adaptation scolaire et le directeur de la polyvalente:

> - "Là ils viennent tous les quatre, ils regardent le bulletin et ils décident où ils mettent les étudiants. (...)
> - Lorsqu'ils vous classent est-ce que le professeur dit: ah! moi je ne le mettrais pas au régulier, je le mettrais au PL?
> - Ben, y en a dans ma classe qui ont des points d'interrogation. (...) Pas à moi, à mes chums, ils ont eu des points d'interrogation. Les professeurs disaient: on va le mettre en allégé, mais Mme [x] (la directrice adjointe à l'enseignement général du 1 er cycle) disait d'attendre la fin de l'année.
> - S'ils ne réussissent pas à s'entendre, qui prend la décision finale?
> - M. [w], le directeur de l'école.
> - C'est toujours lui qui prend la décision finale?
> - Oui, s'ils ne trouvent pas de solution c'est M. [w]".

Commentaires

La procédure des points d'interrogation laisse entendre que les agents sont parfois en désaccord sur l'affectation d'un cas et que c'est le grand directeur qui est appelé à trancher. Cela confirme l'hypothèse que nous émettions à l'effet qu'aucun agent n'a de responsabilité décisionnelle définitive outre les membres de la direction, et parmi ceux-ci le directeur général. En outre, le lecteur aura remarqué le grand nombre d'agents impliqués dans le classement des élèves. A ce niveau, cela peut s'avérer bénéfique pour l'enfant dont les difficultés en font un cas limite. En effet, vaut mieux pour lui être l'objet de plusieurs évaluations que de subir l'arbitraire d'une seule: les cas "de points d'interrogation" relatés par l'élève en sont un bon exemple.

b) Les classes du secondaire intermédiaire: le cas 23f

L'objectif de cette filière est d'offrir une possibilité de rattrapage aux élèves dont les difficultés scolaires en font des candidats au professionnel court i.e. des élèves qui ont des échecs répétés au premier cycle du secondaire. Chacune des années de l'intermédiaire permet à l'élève de récupérer deux années: l'intermédiaire I-II pour la 1 ère et la 2e secondaire, le secondaire intermédiaire II-III pour la 2e et la 3e. Le secondaire intermédiaire est une filière spécifique à l'école étudiée (2). Les critères d'admission fluctuent d'année en année, ils sont analysés et modifiés par les agents qui oeuvrent dans cette filière. Toutefois quelques exigences ne varient pas, l'élève recruté pour l'intermédiaire doit démontrer une réelle volonté de surmonter ses échecs et on privilégie ceux qui ont déjà cumulé au moins deux échecs. Les places disponibles sont peu nombreuses et la demande y est beaucoup plus forte que l'offre. Il y a par conséquent une forte sélection des élèves. Un élève ne peut faire plus d'un an au secondaire intermédiaire.

Le passage: de la 2e année du général à l'intermédiaire II-III

Présentation de l'élève

Profil scolaire: Elle échoue les mathématiques de 1 ère année, ensuite le français et l'anglais de la 2e année du général. On lui offre l'intermédiaire II-III. Avec cette année en intermédiaire, elle évite une situation de retard scolaire. En 2e secondaire, elle s'est "laissée aller" dit-elle, elle a négligé toutes ses matières, même le français et l'anglais qu'elle réussissait bien. Des problèmes familiaux relatifs à une mortalité seraient à l'origine de ses difficultés.

Famille: Le père est fonctionnaire, il a complété son secondaire, la mère travaille, elle a une 3e année primaire.

Situation de classement

Elle veut quitter l'école, sa mère l'encourage à terminer son année. Entre temps, une directrice intervient:

> "(...) elle connaissait ma mère, puis elle l'a appelée, puis elle lui a dit: on pourrait faire quelque chose pour elle en intermédiaire. (...) ça fait que là, Mme [x], le directeur que je vous parlais que ma mère connaissait, elle m'a parlé de ça, j'y ai dit ok, peut-être que ça va m'intéresser. Elle m'a dit: au moins force toi jusqu'à fin de l'année".

Commentaires

La situation de 23f n'est pas dramatique en regard des normes d'admission du secondaire intermédiaire. Compte tenu du nombre limité de places, on privilégie les élèves qui ont au moins deux échecs dans une matière de base et elle n'a qu'un seul échec dans chacune des matières de base. Comme elle le dit elle-même: "moi, ils ont fait une exception, ils m'ont mis en intermédiaire". La directrice connaissait la mère, un facteur qui a probablement contribué à ce qu'on accepte 23f en intermédiaire malgré le fait que sa situation ne le commandait pas, du moins, pas encore. Voilà un bel exemple d'influence d'un parent. Toutefois cette influence est indirecte dans la mesure où les démarches sont initiées par la directrice. La qualité des relations entre l'agent et le parent (A -- C) a conditionné le classement de l'élève et ce, contre les règles d'admission du secondaire intermédiaire. Comme la précédente, cette situation présente les caractéristiques de la situation d'entente mutuelle à l'initiative de l'agent.

6.1.2 Les classes d'adaptation: le secondaire allégé

Le secondaire allégé n'est pas une filière terminale, mais transitoire. A chacun des niveaux du secondaire allégé, on tente de faire passer l'élève au professionnel court. Pour cela, on le soumet à des tests de français et de mathématiques. Pour une admission au professionnel

court, on exige de l'élève une certaine maîtrise de ces matières. S'il échoue les tests, il devra refaire une autre année en allégé, jusqu'à concurrence de trois ans, au terme desquels il aboutira au secondaire pratique. Le secondaire allégé reçoit une partie de sa clientèle des classes spéciales du primaire (30m et 31f) et l'autre, des classes d'appoint du secondaire (32f). Malheureusement, nous ne disposons pas d'informations suffisamment précises pour reconstituer le classement en allégé. Par contre, les élèves semblent très préoccupés par un éventuel passage au professionnel court, aussi sera-t-il surtout question de ce passage.

a) Le cas 30m

Les passages: des classes spéciales du primaire au secondaire allégé; au professionnel court

Présentation de l'élève

Profil scolaire: l'élève 30m éprouve des difficultés depuis sa 1 ère primaire qu'il redouble, pour ensuite être placé dans les classes spéciales. Il est actuellement en allégé 1, il souhaite passer au professionnel court pour ensuite se rendre au cégep.

Famille: Le père est mécanicien, il était bûcheron auparavant. La mère travaille "elle fait de la couture et les ouvrages de la maison", il dit qu'elle n'a pas dépassé le secondaire V. La mère est un soutien pédagogique: "j'y demande si j'ai des erreurs, elle me les dit, il faut que j'essaye de les trouver". Elle rencontre les agents au sujet des difficultés de l'enfant, l'orthopédagogue entre autres; 30m semble bien encadré.

Situation de classement au secondaire allégé

Les agents hésitent entre un classement au secondaire allégé ou au

secondaire pratique, semble-t-il:

> - "J'ai été envoyé en secondaire allégé, mais ils auraient pu m'envoyer plus bas ou plus haut.
> - Comment ça plus bas?
> - Je ne sais pas... je sais, comme si j'aurais eu encore des mauvaises notes, plus bas encore, ils auraient pu m'envoyer encore plus bas, mais ils ont choisi de m'envoyer là".

Commentaires

Manifestement l'élève n'a pas été consulté pour ce classement. Néanmoins, il semble satisfait, témoignant même d'une certaine gratitude à l'égard des agents qui auraient pu être plus sévères... Contrairement à 26m (qui provenait aussi des classes spéciales du primaire), il assume l'entière responsabilité de ses difficultés: "En 6e année je faisais trop mon niaiseux, je n'étais pas assez fo[illegible]". Il est même satisfait de son sort: "Bof! j'suis bien comme je suis". Cette satisfaction est renforcée par le fait qu'il envisage l'avenir avec optimisme: "Moi je veux continuer à peu près jusqu'au cégep, même si je n'aime pas l'école". L'intervieweur lui demande si le secondaire allégé mène au cégep, ce à quoi il répond: "Tu pognes ton professionnel court, pis là tu tombes en secondaire I, là tu files".

De toute évidence, une méconnaissance des structures et des normes d'admission favorise le contentement et l'optimisme dont il fait preuve. On a souvent vu jusqu'ici que la méconnaissance des structures et des règles de l'organisation scolaire s'accompagnait d'un manque d'intérêt pour la chose scolaire. Sans porter de jugement déplacé sur le potentiel de cet élève, on serait plutôt tenté ici d'associer cette méconnaissance à certaines carences sur le plan des compétences normalement acquises pour un élève de ce niveau scolaire.

Situation de classement au professionnel court

Tous les élèves du secondaire allégé I ne sont pas automatiquement éligibles aux examens du professionnel court. Ils doivent préalablement

réussir les examens de l'allégé: "Ils nous passent des examens de maths et de français, puis là, si tu as de bonnes notes, ils prennent une chance, ils te disent: toi, tu es prêt pour l'examen du professionnel court, puis si tu le passes, tu montes, tu montes au professionnel court". Toutefois, selon 30m, un bon rendement aux examens du professionnel court ne garantit pas un passage au professionnel court. L'élève 30m rapporte ainsi les propos des professeurs: "si tu fais le fou, quand même tu as de bonnes notes, tu montes pas au professionnel court". L'examen du professionnel court, le passage au professionnel court sont utilisés comme moyen de pression de la part des professeurs pour obtenir un rendement et une conduite acceptables chez les élèves. L'élève est très dépendant de l'évaluation de l'enseignant comme en témoignent les propos suivants:

> - "Dans notre classe, si je continue à être tranquille, à avoir de bonnes notes, je suis sûr que je passe. Mais il faut qu'elle me laisse ma chance, parce que sinon, je ne peux pas passer. (...) Moi un bout de temps à peu près jusqu'au milieu de l'année, j'ai niaisé pas mal, pis là, j'essaye de la prendre.
> - Ca veut dire que tu vas pouvoir y aller l'année prochaine?
> - Oui, si je me force, parce qu'elle peut me l'enlever ma chance". (...) Elle nous a donné nos bulletins. Moi, elle me l'a dit qu'elle me donnait ma chance. J'y ai demandé qu'elle me la donne ma chance, là elle l'a marqué sur le papier".

b) Le cas 31f

Les passages: des classes spéciales du primaire au secondaire allégé I; au secondaire allégé II; au professionnel court.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: Comme 30m, ses difficultés débutent dès la 1 ère primaire, elle sera placée en classes spéciales dès la 3^{e} primaire. Elle entre en allégé I en 1 ère secondaire. Comme 30m elle endosse toutes les responsabilités de ses difficultés.

Famille: Le père "travaille dans l'entretien ménager" dit-elle, la mère est téléphoniste. Elle est enfant unique. Les parents assistent aux réunions

de parents, l'encouragent à réussir et appuient ses projets.

Situation de classement au professionnel court

En allégé II tous les élèves sont tenus de passer les examens du professionnel court, ils sont obligatoires. Selon 31f les agents sont sévères sur la note de passage, par contre, à 48%,49% ils peuvent considérer l'éligibilité d'un candidat sur d'autres critères: "(...) s'ils voyent que tu as 49%, ils vont peut-être regarder ton comportement. S'ils voyent que ton comportement est mauvais, ils ne t'enverront peut-être pas, puis s'il est bon, ils vont peut-être hésiter, ou bien ils vont peut-être t'envoyer".

c) Le cas 32f

Les passages: d'une classe d'appoint au secondaire allégé II; au secondaire allégé III; au professionnel court.

Présentation de l'élève

Profil scolaire: Contrairement à 30m et 31f, les difficultés de 32f ont débuté en 6e primaire et lui ont valu un classement dans les classes d'appoint du secondaire. Après l'appoint elle se retrouve en allégé ayant échoué les examens du professionnel court. Depuis elle n'a cessé d'échouer les examens du professionnel court et c'est pourquoi elle se retrouve actuellement en allégé III. Pour 32f le secondaire allégé est une réelle démotion et contrairement à 30m et 31f elle n'est pas satisfaite d'y être: "Je prends ça mal, j'aimerais mieux être dans le professionnel court ou le régulier. Le professionnel court tu as des choix de cours, tu fais ton métier".

Famille: Le père s'occupe de l'entretien d'un centre sportif, il a une 4e année primaire. La mère est ménagère, elle a une 9e année. Les parents l'encouragent à réussir, à passer au professionnel court, ils assistent aux

réunions de parents, bref elle est encadrée et leur fait confiance au point que ce sont eux qu'elle consulte en cas de difficulté.

Situation de classement au professionnel court

Pour 32f le professionnel court est une promotion parce qu'elle peut choisir son métier (coiffure ou cuisine), ce qui lui sera refusé en secondaire pratique (3) où ce sont les agents qui font le choix de la formation professionnelle donnée sous la forme d'un stage industriel ou commercial. L'élève 32f veut éviter de passer au secondaire pratique, prochaine destination si elle échouait les examens du professionnel court. Il semble que ses échecs répétés aux examens du professionnel court soient attribuables à la nervosité: "Dans les cours ça va bien mais quand je suis rendue à l'examen, je ne sais plus rien. J'en sais, mais je ne sais pas...". Il semble qu'elle ait quelques difficultés avec les professeurs: "(...) j'ai foiré pas mal aussi, j'ai écoeuré les professeurs".

Lorsque la réussite aux examens du professionnel court est faible, le comportement est un critère déterminant:

> - "Je connais une fille qui a réussi à passer, elle avait 50% en maths et en français, ça prenait 50% pis ils ne l'ont pas laissé partir, elle est restée là.
> - Comment ça?
> - Le comportement, c'est à cause de son comportement, elle foire pas mal, elle dérange le groupe".

Commentaires

Voilà qui confirme l'importance du comportement comme critère informel pour un classement au professionnel court en provenance du secondaire allégé.

6.2 Interprétation des cas

Notre interprétation des cas sera plus brève ici qu'elle ne l'a été

aux précédents chapitres. Nous avons trop peu d'informations pour discuter des motifs qui ont incité les agents à proposer l'appoint à 35m et l'intermédiaire à 23f. Quant aux élèves du secondaire allégé, ce type d'information fait tout à fait défaut. Par conséquent, il ne sera pas question des paramètres du classement, mais seulement de l'influence des acteurs, sous la forme de quelques remarques sur le faible contrôle des élèves sur leur cheminement scolaire et sur l'influence de leurs parents.

6.2.1 Le classement dans les classes de l'adaptation scolaire

La situation des élèves de l'adaptation scolaire est, du point de vue du classement, la plus précaire. Comme en témoignent leurs propos, outre le rendement, les exigences des agents portent à la fois sur le comportement et la motivation et ce, avec autant d'intensité. En fait, plus on descend dans la hiérarchie scolaire, plus l'évaluation tend à porter sur la personnalité globale de l'enfant. C'est là un phénomène que soulignèrent également Rosenbaum (1976) et Tomlinson (1981). Dans ces conditions, la qualité des relations entre l'agent et l'enfant sera davantage déterminante pour l'orientation de l'élève qu'elle ne l'est dans les filières moyennes et supérieures. Le cheminement scolaire de l'élève dépendra donc de sa capacité de se conformer aux exigences de l'agent, situation d'autant plus difficile que ces exigences portent sur tous les aspects de la personnalité de l'élève. Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que certains soient portés à défier l'agent. L'élève 30m rapporte le cas d'un élève qui refusait l'aide de l'enseignant: "quand elle voit qu'il n'écoute pas, elle lui dit: niaise, tu vas repasser ici de toute façon. Bien des fois elle l'aide, pas rien que des fois, souvent, pour qu'il essaie de passer, mais il lui rit dans face". Cette situation n'affecte pas tous les élèves de la même façon. Elle désavantagera ceux qui, pour de multiples raisons, n'entretiennent pas de "bonnes relations" avec l'agent, un enseignant le plus souvent. Considérant l'importance de la qualité des relations agent -- élève pour un passage des classes spéciales aux classes ordinaires, il paraît salutaire pour l'élève que plusieurs agents soient concernés par son classement.

6.2.2 L'influence des parents

La situation des élèves 23f et 35m vient appuyer la proposition 13 émise au premier chapitre, concernant l'influence des parents. Cette influence, disions-nous, semble plutôt informelle. Dans les deux cas, c'est l'agent qui prend l'initiative du processus en sollicitant l'avis du parent. Dans les deux cas, et c'est plus évident pour 35m, les parents veulent que leurs enfants évitent la relégation. Il s'agit de parents qui se préoccupent du destin scolaire de leur enfant et qui sont prêts à le soutenir et à l'aider dans la mesure de leurs moyens (le cas 35m en offre un bel exemple). Ainsi, les cas 23f et 35m présentent les caractéristiques d'une situation de négociation de type entente mutuelle à l'initiative des agents. Présumons toutefois, que la négociation A -- C puisse prendre d'autres formes, notamment des formes plus conflictuelles. Malheureusement, nous ne disposons pas de situations qui nous permettraient d'en discuter.

TROISIEME PARTIE: SYNTHESE DES RESULTATS

7/ SYNTHESE DES RESULTATS

Nous proposons de terminer cette étude par un court chapitre où nous exposons trois interprétations du classement comme processus de décision. Dans un premier point, nous discutons de la portée et des limites de ces interprétations sur le plan de la compréhension du processus dans son ensemble. Dans un second point, nous montrons comment cette façon de conceptualiser le classement nous permet de mieux appréhender la dynamique entourant la prise de décision favorisant le maintien ou la production d'inégalités scolaires.

7.1 Trois interprétations du classement comme processus de décision: portée et limites

Les interprétations que nous avons dégagées présentent une gradation dans la compréhension du processus: chacune d'elles pouvant être considérées comme autant de degrés de raffinement et de perfectionnement de l'analyse du classement comme processus de décision. La première et la seconde interprétations offrent une conceptualisation de la première étape du processus où l'agent procède à l'élaboration et au choix d'une solution de classement. La troisième interprétation conceptualise la deuxième étape du processus où l'élève prend connaissance de la position qu'on lui attribue et réagit par rapport à cette solution en la contestant ou en l'acceptant. La contestation de la solution peut aussi provenir d'un agent (cas 5m).

Une première interprétation considère toute décision de classement comme le **résultat de l'application, par l'agent, de la réglementation qui régit l'admission des élèves dans les différentes positions de la stratification scolaire.**

Cette interprétation formaliste du classement offre une compréhension très partielle du processus. D'une part, certaines décisions ne sont pas conformes à la réglementation. C'est là un fait que nous avons observé et que bien d'autres auteurs ont démontré avant nous tels que Cicourel et Kitsuse (1963), Rosenbaum (1976) et Bain (1979). D'autre part, même lorsqu'une décision est conforme à la réglementation, cette interprétation ne permet pas de comprendre les motivations qui ont incité l'agent à respecter la réglementation. Elle permet néanmoins de comprendre le processus d'élaboration et du choix d'une solution lorsque celle-ci présente les caractéristiques suivantes:

Situation a: La solution privilégiée par l'agent permet la réalisation des attentes de l'élève et les attentes de l'élève sont réalisables considérant la réglementation du classement et les possibilités du système. Les cas 12f/MB et 16f/PL présentent de bonnes illustrations de cette situation.

Situation b: La solution privilégiée par l'agent ne permet pas la réalisation des attentes de l'élève et celles-ci ne sont pas réalisables ou le sont difficilement considérant la réglementation du classement et les possibilités du système. Revoir les cas 11f/MB et 11f/MD pour une illustration de cette situation.

Une seconde interprétation veut que **l'agent, dans une prise de décision, soit influencé par ses relations avec les autres acteurs (agents, élèves et parents) de la prise de décision.**

Nous postulons ici que le respect ou la transgression des règles est un dilemme que l'agent résout en interaction. Nous avons défini deux paramètres interactionnistes. Pour le premier, il s'agit de la qualité des

relations entre l'agent et l'élève, que l'on peut classer sur un continuum comportant aux extrémités: un pôle positif et un pôle négatif. Pour le second, nous avons retenu la dynamique des relations entre agents relative à leur coopération au sein du processus de classement. Concrètement, tout ce qui est du domaine des règles et des pratiques informelles et qui assurent la régulation de leurs conduites en matière de classement. Nous avons vu que l'action de ces paramètres varie suivant la marge de manoeuvre dont dispose l'agent dans une situation de classement. Lorsque cette marge de manoeuvre est nulle, la dynamique des relations entre agents conditionne fortement l'examen des possibilités du système et le choix d'une solution: ce n'est qu'en situation de choix forcé que l'agent est contraint d'agir suivant la réglementation. Lorsque l'agent dispose d'une bonne latitude d'action, il n'est pas tenu au respect de la réglementation et la solution qu'il privilégie sera compréhensible à la lumière de la qualité de ses relations avec l'élève. Ce paramètre s'avère particulièrement utile pour comprendre des solutions de classement difficilement justifiables considérant la réglementation du classement et les possibilités du système. Enfin, en situation de marge de manoeuvre réduite, les deux paramètres sont utiles à la compréhension de la solution de l'agent: des relations positives entre l'agent et l'élève motiveront l'agent à accepter les coûts relationnels qu'implique la défense d'un dossier difficile, alors que des relations négatives l'en dissuaderont. Cette interprétation du classement rend bien compte des solutions suivantes, lesquelles seraient tout à fait incompréhensibles suivant la première interprétation:

Situation c: La solution privilégiée par l'agent permet la réalisation des attentes de l'élève alors que celles-ci ne sont pas réalisables ou le sont difficilement considérant la réglementation du classement et les possibilités du système. Revoir les cas 24f/PL et 23f/SI pour une illustration de cette situation.

Situation d: La solution privilégiée par l'agent ne permet pas la réalisation des attentes de l'élève alors que celles-ci sont réalisables considérant la réglementation du classement et les possibilités du système.

Les cas 12f/MO et 14m/PL présentent une bonne illustration de cette situation.

Ajoutons que cette interprétation offre une compréhension plus satisfaisante que la précédente, en rendant compte de la motivation au respect des règles en situation de marge de manoeuvre réduite. Par exemple, on pourrait expliquer le respect des règles dans la situation a par les fortes limites qu'imposait la dynamique des relations entre agents sur les possibilités d'action de l'agent (16f/PL). De la même façon, on pourrait expliquer le respect des règles dans la situation b par un manque de considération à l'égard de l'élève qui ne motive pas l'agent à assumer les coûts relationnels qu'entraînerait la transgression.

Cette interprétation comporte également des limites puisqu'à ce stade l'agent n'est pas assuré que la solution qu'il privilégie devienne "la décision finale". En fait, cette solution peut être contestée soit par l'élève, les parents ou un autre agent. Reprenons les situations a,b,c et d et voyons dans quelle mesure la contestation est prévisible et quel acteur peut en être l'initiateur.

Pour la situation a, une contestation est peu prévisible. Elle pourrait toujours venir d'un parent en désaccord avec les choix de son enfant. Pour la situation b, la contestation est aussi peu prévisible lorsqu'il s'agit d'une situation de choix forcé. Par contre, elle est prévisible lorsqu'il s'agit d'une situation où la latitude d'action de l'agent est réduite. Elle viendra d'agents ou de parents déterminés à défendre l'élève, ou de l'élève lui-même, malgré les difficultés que présente la défense du dossier. Pour la situation c, la contestation est hautement prévisible. Elle viendra de l'intérieur de l'organisation de la part d'agents déterminés à ce qu'aucune décision de classement ne vienne bouleverser les règles et pratiques de classement existantes (voir note 11 du quatrième chapitre où nous avons évoqué une situation de ce type). Enfin pour la situation d, la contestation est fort prévisible. Elle viendra soit de l'élève, soit d'un agent puisque les attentes de l'élève

sont réalisables et qu'il s'agit par conséquent d'un dossier facile à défendre. Toutefois, du moment que la solution de l'agent est contestée soit par A', B ou C, l'issue de chacune de ces situations devient incertaine. C'est pourquoi la compréhension d'une décision de classement nécessite la prise en considération de la participation active de chacun des acteurs du processus de classement.

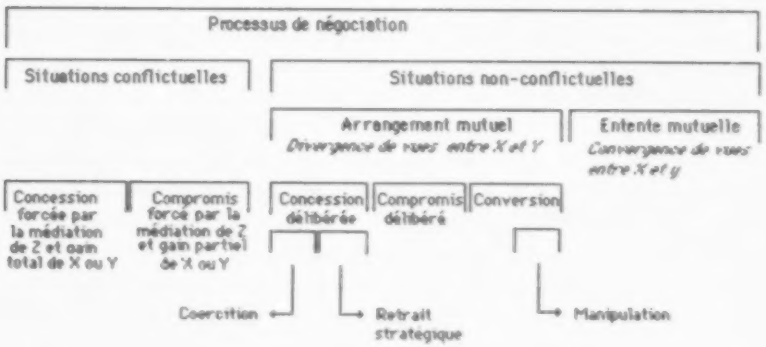
Dans une troisième interprétation, nous considérons **la décision comme le résultat d'une négociation entre les acteurs engagés dans une situation de classement.**

Nous conceptualisons ici la prise de décision comme un échange de vues entre au moins deux acteurs, un agent et un élève, qui entrent en interaction dans le but de résoudre un même problème: l'attribution à l'élève d'une position dans la stratification scolaire. Cette négociation peut être directe, lorsqu'une des deux parties consulte l'autre ou indirecte lorsqu'il n'y a pas consultation entre les parties. Dans ce cas une solution est arrêtée par l'une des deux parties individuellement et l'autre réagit a posteriori en acceptant ou refusant la solution. L'absence d'une réaction explicite de la part d'une partie signifie un consentement et non l'absence d'un processus de négociation.

Envisager le classement comme un processus de négociation suppose que nous accordons à tous les acteurs, agents, élèves et parents, la possibilité d'influencer la prise de décision. Cette possibilité est inégale considérant la position privilégiée des agents dans ce processus. Ils détiennent, par rapport aux élèves et aux parents, une autorité de type légal puisque c'est à eux que revient le choix d'une solution définitive, et d'une autorité de type professionnel puisque l'institution reconnaît leur expertise en matière de classement. Cette position privilégiée ne signifie pas qu'ils pourront, en toute situation influencer à leur guise une prise de décision. Certaines conditions limitent leur liberté d'action: la réglementation du classement, les possibilités qu'offre le système et les capacités d'action de certains élèves.

Notre analyse des situations de classement singulières nous a permis de mettre à jour un certain nombre de situations de négociation que nous reprenons ici comme autant de propriétés du processus de négociation. Nous les illustrons dans un schéma complémentaire au schéma I (chapitre 3, section 3.2.2). Rappelons, pour la compréhension de cette complémentarité, que la négociation est elle-même une propriété du processus de décision en contexte organisationnel.

Schéma V: Le classement comme processus de négociation



Soit les acteurs X, Y et Z représentant A, A', B ou C suivant la situation. Nous distinguons deux grands types de situations. Les non-conflictuelles, lorsqu'une partie Y accepte sans contester la solution que lui propose une partie X, les conflictuelles lorsque la partie Y (ou une tierce Z) conteste la solution proposée par X.

Les situations non-conflictuelles

Les situations non-conflictuelles sont principalement de deux ordres. D'un côté, les situations d'entente mutuelle caractérisées par une

convergence de vues entre les parties, elles peuvent être à l'initiative d'un agent (12f/MB, 23f/SI, 35m/APP), d'un élève ou d'un parent. De l'autre, les situations d'arrangement mutuel caractérisées par une divergence de vues initiale que les parties surmonteront à l'amiable. Sur les premières, il y a peu à dire sinon que les acteurs ont la même définition de la situation et qu'ils s'agit généralement de classements non problématiques. Quant aux secondes, nous en distinguons trois suivant le type d'ajustement mutuel qu'elles induisent, voyons-les.

Les situations d'arrangement mutuel

Il y a d'abord la conversion, où l'acteur Y modifie sa position initiale à la faveur de la position de X. L'acteur X influence ici l'acteur Y au niveau de ses préférences. Bien qu'il existe plusieurs types de conversion, nous avons identifié la situation de manipulation où l'agent propose une solution qui rejoint les préférences immédiates de l'élève en lui taisant les conséquences à long terme de cette solution en matière d'opportunités d'études post-secondaires ou de qualification sur le marché du travail (cas: 5m/MB, 14m/PL, 23f/PL, 27f/PC et 28f/PC). Nous avons également identifié des conversions à l'initiative de l'élève (26m/PC et 24f/PL) où ce dernier réussit à convaincre l'agent de la pertinence de ses exigences. La modalité des relations de pouvoir est ici la persuasion au profit de l'une ou l'autre des parties.

Vient ensuite la situation de compromis, lorsque les deux parties modifient leur position initiale et optent pour une position x favorable aux deux parties, malheureusement nous n'avons pas de cas illustrant ce type.

Enfin, la concession, lorsqu'Y accepte la position de X, sans pour autant modifier sa position initiale. Si Y retire un avantage en agissant ainsi, nous dirons qu'il effectue un retrait stratégique (20m/MB: situation d'influence minimale de l'agent). Sinon, le retrait s'explique par l'incapacité d'Y à faire prévaloir ses exigences (11f/MD: situation

d'influence maximale de l'agent), auquel cas nous obtenons une situation de coercition. Dans les situations de concession, la modalité des relations de pouvoir n'est plus la persuasion mais la coercition.

De toutes les situations d'arrangement mutuel, la situation de coercition est la plus pénible dans la mesure où l'acteur ne retire aucune gratification de la situation et où il est conscient de perdre. De façon générale, la situation de coercition sera pour l'élève d'autant plus pénalisante que l'agent dispose d'une marge de manoeuvre pour agir en sa faveur. Pour l'agent, au contraire la situation sera d'autant plus pénalisante que sa marge de manoeuvre est réduite et qu'il se voit obligé de concéder à l'élève la position de son choix, sous peine de créer un conflit avec les autres agents. Ce pourrait être la situation de 16f/PL, en retenant l'hypothèse que l'agent voulait vraiment contrecarrer les projets de l'élève.

Les situations conflictuelles

Pour les situations conflictuelles nous avons les situations de compromis et de concession obtenues par l'arbitrage d'un tiers z, aucune des deux parties X et Y ne voulant, de son plein gré, régler le différend qui les oppose.

La moins pénalisante pour les deux parties est très certainement la situation du compromis où un tiers Z (A' la plupart du temps) réussit à amener les deux parties à modifier leur position initiale, auquel cas aucune des parties ne l'emporte totalement au détriment de l'autre. Toutefois, même dans ces conditions, une des deux parties perd moins que l'autre en regard de sa position initiale (12f/MD).

Enfin les situations de concession où l'une des deux parties perd totalement au profit de l'autre partie par la médiation d'un tiers Z. Nous avons identifié deux de ces situations, une où A perd au profit de A' (5m/MB), une autre où A perd au profit de B par la médiation de A' (24f/PC

17m/PL). Malheureusement, nous n'avons aucune situation où l'élève perdrait contre l'agent dans une situation de conflit, une situation, par ailleurs, fort prévisible.

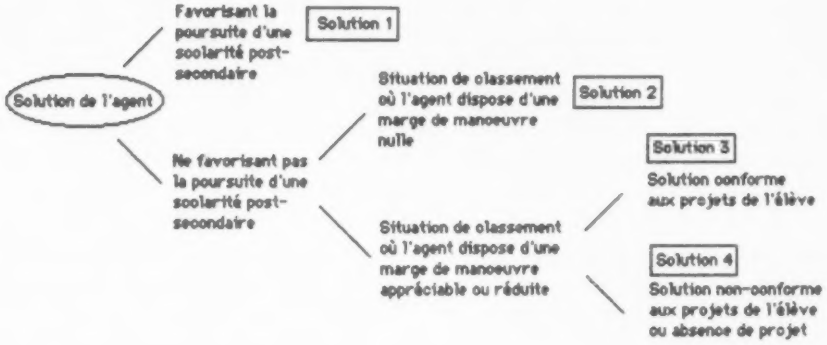
La conceptualisation des situations de négociation que nous venons d'effectuer est tributaire des situations de classement que nous avions. Elle est certes très incomplète mais, répétons-le, elle est élaborée à partir d'un matériau issu d'une enquête de type exploratoire. Néanmoins, cette modélisation a fait progresser notre connaissance du processus de classement. Nous savions au point de départ de l'analyse que le classement était un processus de décision. Nous savons maintenant qu'il s'agit aussi d'un processus de négociation dont les situations décrites précédemment constituent autant de propriétés, qu'il conviendrait de mieux circonscrire dans une démarche ultérieure.

Voyons maintenant comment les interprétations que nous avons dégagées nous permettent de mieux appréhender la dynamique entourant une prise de décision conduisant à la production d'inégalités scolaires.

7.2 Le processus de classement et la sélection scolaire

Selon des statistiques de 1983-1984, parmi les élèves quittant le niveau secondaire, 53% d'entre eux passaient au niveau collégial tandis que 47,7% gagnaient le marché du travail (Conseil supérieur de l'éducation, 1986:10). Parmi ce 47,7%, certains élèves ont planifié et désiré intégrer le monde du travail, tandis que d'autres s'y sont retrouvés à défaut de n'avoir complété les préalables suffisants leur permettant de poursuivre des études post-secondaires. Les décisions de classement qui réduisent les possibilités de scolarisation sont-elles inévitables? Sinon comment les élèves sont-ils conduits à les accepter? Nous présentons ici un schéma illustrant des solutions de classement problématiques sur le plan de la sélection scolaire et discutons des conditions qui ont amené les agents et les élèves à les adopter. Ce schéma fut élaboré à partir d'indicateurs que nous ont suggéré nos propositions d'analyse (voir annexe C).

Schéma VI: Solutions de classement et sélection scolaire



Nous obtenons quatre solutions de classement. Nous commentons chacune d'elles à la lumière de nos propositions d'analyse et nous tenterons de déterminer en quoi elles sont problématiques sur le plan de la sélection scolaire.

Solution 1. Voilà une solution qui n'est pas problématique sur le plan de la sélection scolaire. Toutefois, elle peut faire problème considérant d'autres facteurs et c'est pourquoi nous l'évoquons ici. Par exemple, un élève peut se voir offrir une position qu'il ne désire pas occuper (20m/MB) ou se voir refuser une position qu'il désire occuper (12f/MO) sans pour autant que cette solution limite ses possibilités de scolarisation post-secondaire.

Solution 2. Voilà une solution qui est problématique sur le plan de la sélection scolaire. Toutefois, la latitude d'action de l'agent est nulle ici et cette solution est la seule possible considérant la réglementation du classement et les possibilités du système. Dans de telles situations, la sélection résulte des contraintes de l'organisation scolaire. Les ces 3m/MO et 8m/MO illustrent ce genre de situation.

Solution 3. Cette solution semble problématique puisqu'elle ne favorise pas la poursuite d'études post-secondaires. Mais elle ne l'est pas considérant que la solution de l'agent est conforme aux projets de l'élève (16f/PL et17m/PL). On pourrait être tenté d'analyser cette situation en termes d'"aliénation sociale". C'est là un concept que nous récusons parce qu'il implique un jugement normatif sur les expériences sociales des acteurs. Ce jugement normatif relève d'un phénomène sociologique bien identifié par Pierre Bourdieu - la prétention à la distinction - dont aucun acteur n'est à l'abri. Les conduites d'un acteur paraissent "aliénées" à l'observateur pour peu qu'il appartienne à une catégorie plus élevée dans la hiérarchie sociale.

Solution 4. Voilà une solution résolument problématique sur le plan de la sélection scolaire parce que l'agent peut intervenir en faveur de l'élève et qu'il ne le fait pas. En termes plus clairs, voilà une situation où la relégation de l'élève peut être évitée. Si l'élève conteste la solution, il a de bonnes chances d'obtenir gain de cause et d'éviter la relégation. S'il accepte la solution, il agit contre ses intérêts. Dans ce genre de situation, nous dirons que l'agent influence les choix scolaires de l'élève au détriment de ce dernier et que l'élève perd le contrôle de son cheminement scolaire.

Ces observations nous amènent à distinguer trois types de relégation scolaire, étant entendu par ce terme: le processus par lequel un cheminement cesse au niveau secondaire, diplôme complété ou pas. Nous présentons chacun de ces types et les commentons.

La relégation comme produit des contraintes et ressources du milieu social, où le choix d'orientation est conditionné par des facteurs relatifs à l'environnement social et culturel de l'enfant. Certaines de nos situations de classement nous ont permis d'observer un tel phénomène. C'est le cas, par exemple, des enfants qui choisissent des métiers proches de ceux qu'exercent les parents, les frères, les soeurs, les oncles, les

tantes, les cousins, les cousines, les belles-soeurs ou les beaux-frères. L'enfant dans un choix d'orientation sera fréquemment influencé par des patterns de métiers ou de professions qui lui sont familiers. L'élève 17m, 26m et 25m offrent de bonnes illustrations de ce processus. Le père de 17m fut bûcheron, 17m choisit la foresterie. Le grand-père de 26m fut menuisier, 26m choisit la menuiserie. Le père de 25m est camionneur, le garçon s'oriente en techniques policières pour "se promener en char" comme il le dit. Les choix d'orientation que font les enfants sont conditionnés par leurs expériences du monde social et cette influence peut prendre des formes très diverses. Parfois cette influence sera si subtile, que seuls les techniques biographiques pourront nous permettre de l'établir. Toutefois, la forme la plus brute de cette influence est sans conteste celle que nous avons évoquée, où le choix d'orientation est fonction des patterns de métiers et de professions qui sont familiers à l'enfant.

La relégation comme produit des contraintes de l'organisation scolaire, où le choix d'orientation est conditionné par la réglementation du classement et les possibilités du système. C'est le cas, par exemple, d'un enfant confronté à des situations de choix forcé.

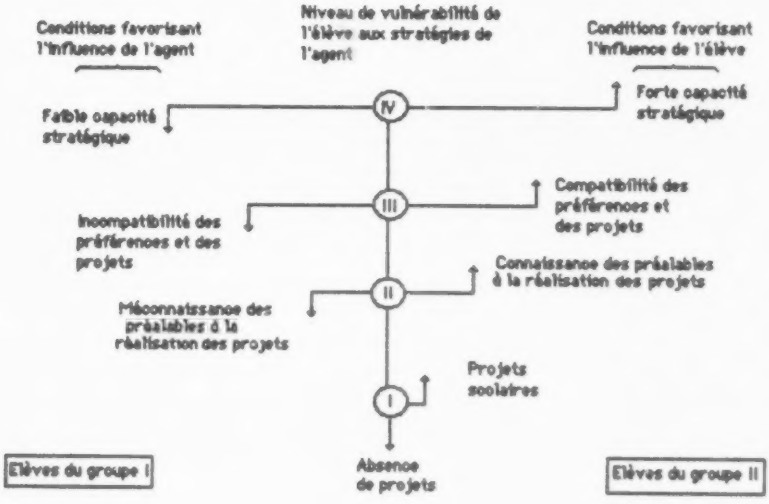
Enfin la relégation comme produit d'un rapport de pouvoir où le choix d'orientation est influencé par un agent au détriment de l'élève. Dans ce genre de situation, l'élève perd le contrôle de son cheminement en raison de conditions qui le placent dans une position de vulnérabilité face à l'agent.

Comment l'élève est-il conduit à accepter une solution qui affecte son cheminement scolaire ou à la contester?

Reprenant nos propositions 9 et 10 (voir annexe C) nous discutons ici des conditions qui favorisent l'acceptation ou la contestation d'une solution proposée par un agent, lorsque cette solution affecte la réalisation des projets de l'élève. Pour ce faire, nous reprenons douze situations de classement. D'une part, les solutions de classement où les

élèves subissent l'influence d'un agent au détriment de leurs projets scolaires: 5m/MB, 14m/PL, 23f/PL, 27f/PC et 28f/PC et 11f/MD, soit le groupe I. D'autre part, les situations de classement où les élèves ont échappé à cette influence: 12f/MD, 24f/PL, 24f/PC, 26m/PC, 17m/PL, 18m/PL, soit le groupe II. Mentionnons que les situations de classement des deux groupes sont comparables puisque sont exclues les situations qui présentent les conditions du choix forcé. Cela signifie pour les élèves du groupe I, que l'agent avait une latitude d'action suffisante pour leur présenter une solution conforme à leurs projets.

Schéma VII: Les conditions favorisant l'influence de l'agent sur les choix scolaires de l'élève versus les conditions favorisant le contrôle de l'élève sur son cheminement



* Le lecteur remarquera que les conditions présentent une gradation. Cette gradation exprime le degré de vulnérabilité de l'élève dans un rapport de pouvoir agent -- élève.

A la position I, l'élève n'a pas de projets, pas d'exigences en matière d'orientation scolaire. A la position II, l'élève, bien que formulant un projet, ne considère pas, lors d'une prise de décision, les préalables nécessaires à sa réalisation. A la position III, l'élève formule un projet et connaît les préalables nécessaires à sa réalisation mais ces préalables sont incompatibles avec ses préférences immédiates.

Ces conditions prédisposent l'élève à négliger les conséquences de la solution de l'agent sur son orientation scolaire et professionnelle et à faire des choix scolaires uniquement en fonction de ses préférences immédiates. Notamment pour la plus fréquente celle de ne pas prolonger leur scolarité au secondaire (27f, 28f, 14m, 5m, 23f). C'est là une conduite qui facilite le déploiement de stratégies de persuasion de la part des agents, lesquels peuvent aisément renforcer les préférences immédiates des élèves en taisant ou minimisant les conséquences fâcheuses à long terme de la solution de classement qu'ils présentent.

A la position IV, nous avons un élève qui formule un projet, qui connaît les préalables nécessaires à sa réalisation et qui est prêt à les assumer. Dans une telle situation, une stratégie de persuasion de la part de l'agent risque de s'avérer inefficace. Dès lors, l'agent a deux possibilités, soit qu'il tienne compte des exigences de l'élève et révise sa solution, auquel cas malgré quelques différends, les parties parviennent à un arrangement mutuel, situation illustrée par les cas 24f/PL et 26m/PC. Si au contraire l'agent maintient sa solution et refuse de considérer les exigences de l'élève, la situation risque de devenir conflictuelle suivant les capacités d'action que manifeste l'élève. De faibles capacités stratégiques placent d'emblée l'élève dans une situation de coercition (11f/MO). De fortes capacités stratégiques l'amèneront au contraire à contester la solution, la plupart du temps en ayant recours à l'expertise d'un autre acteur du système scolaire, soit les agents (12f/MO, 24f/PC, 17m/PL), soit les pairs (18m/PL).

Proposition finale: Une vision à court terme et de faibles capacités stratégiques sont des conditions qui amènent les élèves à accepter une solution de relégation scolaire. Inversement, une vision à long terme et de fortes capacités stratégiques leur permet d'éviter la relégation scolaire.

Par leurs capacités stratégiques, les élèves 12f/MO, 17m/PL, 18m/PL, 24f/PC ont tous su préserver le contrôle de leur cheminement scolaire dans des situations où ce contrôle était menacé. Au quatrième chapitre nous nous interrogions à savoir si les capacités stratégiques pouvaient être reliées à la performance scolaire et nous rajoutons ici à l'origine sociale, soit les deux variables les plus couramment utilisées pour analyser le cheminement scolaire des élèves.

Le caractère incomplet et approximatif de nos données tant sur l'appartenance sociale que sur la performance scolaire des élèves nous interdit toute comparaison sérieuse de ces variables. Afin de bien évaluer l'appartenance sociale de nos informateurs, nous aurions dû recueillir de façon systématique des informations sur l'occupation et la scolarité des deux parents, auprès des parents eux-mêmes. Car si les élèves connaissent l'occupation des parents, encore que pas toujours, ils ignorent généralement leur niveau de scolarité. Quant à l'évaluation de la performance scolaire, cela nécessitait l'étude des dossiers scolaires, l'élève ne pouvant faire état, et on le comprend, de tous ses résultats depuis la 1 ère secondaire. En outre, et à notre décharge, rappelons que notre investigation portait moins sur les causes antérieures que sur les causes contextuelles de la sélection scolaire.

CONCLUSION

Au terme de cet exercice, il convient d'effectuer un examen rétrospectif de nos objectifs de départ. Rappelons-les. Sur le plan théorique, nous souhaitions réhabiliter la rationalité de l'acteur dans la thématique de la sélection scolaire, en montrant comment la conduite des acteurs est conditionnée par des éléments propres au contexte de l'organisation scolaire et par les relations que nouent entre eux les acteurs dans ce contexte. Sur le plan méthodologique, nous souhaitions reproduire le déroulement d'une démarche qualitative de type inductive axée sur la conceptualisation d'un processus. Cet examen rétrospectif sera pour nous l'occasion de rappeler nos principaux résultats de recherche, de discuter de la portée et des limites de ces résultats et d'identifier quelques avenues de recherche.

Cette étude portait sur le classement des élèves dans une école secondaire du Québec. Nous avons cherché à reconstituer le classement comme un processus de décision comprenant deux étapes: l'élaboration et le choix d'une solution de classement par l'agent et la communication de cette solution à l'élève. Revoyons brièvement la démarche.

Dans un premier temps, nous avons été amenée à rejeter l'interprétation formaliste du classement: l'agent, dans l'élaboration et le choix d'une solution, n'est pas tenu à l'application stricte des critères officiels du classement. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à comprendre les conditions qui motivaient l'agent à respecter ou

transgresser la réglementation du classement. Nous avons établi que le respect ou la transgression des règles est chaque fois une conduite contingente, compréhensible à la lumière des interactions entre acteurs engagés dans une même situation de classement. Cette proposition d'une conduite contingente n'exclut pas toute possibilité de prédiction. Les deux paramètres interactionnistes que nous avons mis à jour, soit la qualité de la relation entre l'agent et l'élève et la dynamique des relations entre agents relative à leur coopération au sein du processus de classement, nous ont permis d'établir trois scénarios de prédiction de la conduite de l'agent en fonction de la latitude d'action dont il dispose dans une situation de classement particulière. Ainsi, en général, plus la latitude d'action d'un agent est appréciable, plus la qualité de ses relations avec l'élève risque de l'influencer dans l'élaboration et le choix d'une solution. Inversement, moins cette latitude d'action est appréciable, plus la dynamique des relations entre agents risque d'influencer l'agent dans l'élaboration et le choix d'une solution. Au médian, l'agent est influencé par l'un ou l'autre de ces paramètres suivant que la situation présente les conditions propres à l'un ou l'autre des pôles. Par exemple, lorsque la situation présente les conditions de la latitude d'action réduite, donc plus proche du pôle négatif que du positif, des relations positives avec l'élève amèneront l'agent à défendre un dossier difficile malgré les coûts relationnels qu'il implique.

Cette première étape de notre conceptualisation de la prise de décision nous a permis de démontrer que l'agent est l'artisan de ses décisions, qu'elles ne sont pas que le simple produit des contraintes de l'organisation sauf en situation de choix forcé, où le choix d'une seule solution s'impose, toute autre solution remettant en cause la crédibilité professionnelle de l'agent.

Par la suite, nous avons conceptualisé la seconde étape de la prise de décision, soit la présentation de la solution à l'élève et les conséquences qui s'en suivent, comme le résultat d'un processus de négociation. Par conséquent, nous admettions la possibilité que les élèves et leurs parents

influencent aussi la décision de classement. En fait, une solution de classement ne devient décision qu'à partir du moment où elle est acceptée par l'élève (l'absence de réaction explicite de sa part, signifiant un consentement). L'acceptation est une conduite compréhensible lorsque la solution de l'agent ne nuit pas à la réalisation des projets de l'élève. De la même façon, la contestation est compréhensible lorsque la solution nuit à la réalisation des projets de l'élève. Toutefois, comment expliquer le consentement de l'élève lorsque la solution de l'agent va à l'encontre de ses projets? C'est dans de telles situations que l'hypothèse du classement comme processus de négociation devient particulièrement féconde. Elle nous a permis de découvrir qu'une vision à court terme et de faibles capacités stratégiques de la part de l'élève favorisent l'influence de l'agent sur les choix scolaires de ce dernier; et qu'inversement, une vision à long terme et de fortes capacités stratégiques lui permettent de maintenir le contrôle de son cheminement lorsque ce contrôle est menacé.

L'intégration de nos deux axes d'analyse, soit les paramètres de la décision et l'influence des acteurs, nous a permis de distinguer trois types de relégation: la relégation comme produit des contraintes sociales, la relégation comme produit des contraintes de l'organisation et la relégation comme produit d'un rapport de pouvoir.

Ces trois types de relégation commandent des moyens d'action très différents pour celui que préoccupe le phénomène des inégalités scolaires. D'abord, pour les élèves qui choisissent une orientation inférieure à leur potentiel et à leur rendement scolaires donc tributaire des seules contraintes (et ressources) sociales, les stratégies de réchauffement seront nécessaires pour les convaincre de s'orienter dans une filière supérieure. En second lieu, pour que la relégation soit éviter aux élèves dont les choix sont tributaires des contraintes de l'organisation, il faudrait modifier l'organisation de manière à dissocier orientation et performance scolaire. Un projet colossal s'il en est et aux coûts sociaux fort élevés. On en conviendra aisément, à court terme il paraît difficile, voire impossible, d'éliminer ce type de relégation. En troisième lieu

pour que soit évitée la relégation comme produit d'un rapport de pouvoir, une action au niveau de l'information scolaire paraît assez appropriée puisque le manque d'information favorise une prise de décision en fonction des seules préférences immédiates de l'élève. Encore qu'il s'agisse ici d'une solution insuffisante si l'agent adopte une attitude autoritaire et maintien sa décision. Auquel cas, on peut aussi imaginer des mécanismes susceptibles de réduire l'arbitraire de certaines décisions. Par exemple: des conseils d'orientation formés de plusieurs agents, particulièrement pour le classement dans les filières inférieures de la stratification scolaire dont l'admission ne fait pas ou peu l'objet d'une réglementation explicite; des mécanismes d'appel explicites lorsqu'un élève s'estime défavorisé par une décision, des informations claires sur l'existence de cette procédure, etc. Il y aurait lieu ici, de suggérer toute une série de moyens pour éviter que les élèves soient victimes d'abus de pouvoir, mais encore faudrait-il que l'institution scolaire reconnaisse la possibilité de tels abus.

Les données sur lesquelles nous avons travaillé provenaient d'une recherche de type exploratoire et c'est une des raisons pour lesquelles notre conceptualisation du classement demeure embryonnaire. Ainsi, nos typologies sont encore proches des catégorisations qui en sont à l'origine. Par exemple, nous avons défini les types de situation de classement à partir des trois concepts suivants: latitude d'action, dynamique des relations entre agents et qualité des relations entre l'agent et l'élève. Seul le type situation de choix forcé témoigne d'une intégration complète de ces concepts, en ce sens que nous connaissons le coût relationnel d'une transgression dans un contexte où la latitude d'action de l'agent est réduite à son maximum, soit la perte de crédibilité professionnelle. Le même constat s'applique pour nos situations de négociation, outre les situations de manipulation et de coercition, les autres types mériteraient d'être plus développés. En d'autres termes, nous avons là une belle charpente à laquelle il conviendrait maintenant d'ajouter les matériaux de finition. L'intérêt de raffiner davantage la conceptualisation des deux étapes de la prise de décision que nous avons identifiées, provient de ce

que leur intégration nous conduirait à l'élaboration d'une typologie très fine de la relégation scolaire comme produit du classement. Nous serions ainsi mieux en mesure de proposer des mécanismes propres à réduire les inégalités scolaires causées par ce processus.

Sur le plan méthodologique nous voulions exposer le déroulement d'une démarche qualitative visant la conceptualisation d'un processus organisationnel. Aux termes de cet exercice, nous sommes maintenant en mesure d'identifier quelques écueils de cette démarche qui, il faut bien l'admettre, a les défauts de ses qualités. Le point faible de notre démarche consiste en un essoufflement progressif de la conceptualisation, qui donne l'impression, en partie fondée, de passer d'une démarche inductive à une démarche déductive. Cela est dû au fait que nous n'avons pas, au moment de la cueillette d'informations, appliqué de façon systématique un des principes qui fait toute la richesse et l'originalité des méthodes qualitatives versus les méthodes quantitatives: l'alternance de la quête d'informations et de l'analyse. Un point de saturation fut atteint prématurément de telle sorte qu'après l'analyse des situations de classement dans les filières de l'enseignement général, la conceptualisation s'est appauvrie.

Plus concrètement, les situations de classement au professionnel long, au professionnel court et dans les autres filières ne nous ont plus fourni d'informations de nature à enrichir substantiellement la conceptualisation produite au chapitre sur le classement dans les filières de l'enseignement général. Pour être respecté de façon systématique, le principe de l'alternance nécessite beaucoup de temps et malheureusement, en raison des ententes prises avec l'école, nous avons dû compresser la réalisation des entrevues. Si bien qu'entre les entrevues, nous n'avons pas disposé du temps nécessaire pour procéder à l'analyse des entrevues déjà réalisées et ainsi orienter la quête d'informations ultérieure.

Le principe de l'alternance fut jusqu'à un certain point respecté mais de façon spontanée. Chacun des chercheurs réutilisant isolément des

informations de ses précédentes entrevues au contact d'un informateur nouveau. Mais grosso modo, nos informateurs ont donc tous été soumis aux mêmes interrogations de base. Appliqué de façon systématique, le principe de l'alternance permet d'éviter l'accumulation d'une trop grande quantité d'informations similaires, sources de saturation prématurée des données.

Néanmoins, cette expérience fut riche d'enseignement, si bien que nous nous sentons en mesure de présenter ici, et ce bien modestement, quelques considérations d'ordre méthodologique qui orienteront nos recherches ultérieures. Nous exposons d'abord ce qu'est le principe de l'alternance et verrons ensuite ce qu'il implique sur le plan méthodologique.

Le principe de l'alternance consiste en un va et vient constant de la quête d'informations à la conceptualisation et vice versa. Si bien que la fin de l'analyse devrait coïncider avec la fin de la quête d'informations. C'est là un procédé idéal qui demande un temps de réalisation considérable. Cela pose un problème pratique, la plupart des organisations étant réfractaires à l'idée de voir leurs corridors sillonnés par des "enquêteurs" plus de quelques mois.

Sur le plan technique, la démarche se présente comme suit: le chercheur établit un premier schéma d'entrevue fidèle à ses interrogations de départ, il interviewe quelques informateurs, transcrit les entrevues et débute immédiatement l'analyse. A la lumière de cette analyse, il modifie ses interrogations (conserve celles pour lesquelles il n'a pas obtenu de réponses satisfaisantes, en élabore de nouvelles), contacte de nouveaux informateurs, transcrit les entrevues et effectue l'analyse et ainsi de suite, la cueillette d'informations cessant au moment où le chercheur estime avoir atteint une compréhension satisfaisante du processus, ou dans le langage technique, un point de saturation.

Ce procédé peut sembler quelque peu abstrait, aussi allons-nous l'illustrer d'une simulation inspirée de notre expérience. Un des objectifs du projet était de reconstituer la politique de classement de

l'institution, c'est-à-dire des règles et des pratiques qui régissent la répartition des élèves dans les différentes positions de la stratification scolaire. Prenons le classement en voie allégée, pour lequel il n'existe pas de règles explicites. Avec un premier informateur, le chercheur s'enquiert de façon très large des critères de classement en voie allégée. Supposons que l'informateur réponde: l'élève qui échoue en voie régulière est passible d'être envoyé en voie allégée. Jusque-là rien de très percutant, on pouvait le prévoir. Entretemps, supposons qu'un élève lui apprenne qu'il a été envoyé en voie allégée avec une moyenne de 60% en voie régulière, la moyenne de passage étant de 50%. Voilà un fait singulier et le chercheur devrait ici s'empresser d'utiliser cette information dans une seconde entrevue, auprès d'un agent. J'ai su, dire-t-il, qu'un élève obtenant 60% en voie régulière avait été classé en voie allégée. Que s'est-il passé à votre avis? Et de nouveau, les informations obtenues devraient générer de nouvelles interrogations à soumettre à un autre informateur et ainsi de suite jusqu'à redondance des informations, "jusqu'à ce qu'aucune [information] ne vienne plus modifier la [conceptualisation de la politique de classement en VA, soit un élément du processus de classement]" (Laperrière, 1982:38). Dépendant de la loquacité et de l'expérience des informateurs, cette conceptualisation pourra être obtenue après une, deux, trois, quatre entrevues ou plus.

C'est de cette façon qu'on atteint un point de saturation satisfaisant en analyse qualitative. Le chercheur doit s'intéresser aux faits singuliers, inusités, car c'est avec ce genre de fait qu'il percera la face cachée des phénomènes. Ils lui permettront notamment de dépasser le niveau des "pratiques acceptables", niveau auquel les informateurs ont tendance à se maintenir (surtout face à quelqu'un d'étranger à l'organisation) et que les chercheurs ne peuvent a priori dépasser en raison de leur inexpérience du processus.

Ce principe de l'alternance exige certaines habiletés de la part du chercheur et commande des procédures bien spécifiques au niveau des techniques d'entrevue et d'échantillonnage.

Premièrement, l'utilisation de méthodes qualitatives requiert les deux qualités fondamentales suivantes: la modestie, le chercheur devant convenir qu'il en sait moins sur le processus que son informateur (une attitude absolument pas évidente, l'ethnocentrisme est là qui guette, impitoyable); et une ouverture d'esprit qui portera sa curiosité sur les faits inusités et excentriques. Sans ses prédispositions du chercheur, l'enquête qualitative risque d'être infructueuse.

Deuxièmement, l'étude d'un processus requiert une quête de faits plutôt qu'une quête d'opinions, étant entendu que ces deux types de données participent également de la subjectivité de l'acteur. Que six élèves sur dix, par exemple, estiment que les conseillers en orientation ne sont pas assez attentifs à leurs besoins nous indique certes qu'il y a un problème d'orientation scolaire dans une école donnée, mais ne nous renseigne en rien sur la dynamique du processus d'orientation comme tel. On n'accède pas à la connaissance d'un processus par les seules opinions qu'en ont les acteurs. La technique d'entrevue de type "mise en situation" que nous avons expérimentée de façon spontanée s'avère l'outil idéal pour amener l'informateur à discuter de faits dont il a l'expérience, de ses conduites et de celles des autres acteurs par rapport à ces faits. Elle offre un excellent substitut aux techniques d'observation.

Troisièmement, comme les interrogations du chercheur sont appelées à se modifier au fur et à mesure qu'il met à jour les propriétés du processus et que précisément sa connaissance du processus repose sur cette modification. les thèmes du schéma d'entrevue devrait être constamment révisés et modifiés tout au long de l'enquête de manière à organiser de façon systématique la quête d'informations. De plus, le choix des informateurs devrait être fonction des interrogations ponctuelles qui émergent au cours de l'analyse. Pour cela, les informateurs ne devraient pas être choisis définitivement au début de l'enquête. L'échantillonnage représentatif et aléatoire demeure valable pour une première quête d'informations. On doit par la suite pouvoir procéder à un échantillonnage

sélectif suivant les besoins des interrogations qui émergent. Les considérations méthodologiques que nous venons d'élaborer s'appliquent à l'étude de processus. La quête de faits, la modification des thèmes de l'entrevue et l'échantillonnage sélectif ne conviennent pas, et c'est là une évidence, à l'étude des valeurs et des représentations d'une population.

Compte tenu des limites temporelles de la recherche et bien sûr de ce mémoire, et compte tenu du caractère exploratoire de notre démarche, nous croyons avoir atteint nos objectifs (dans la mesure du possible) et n'avoir pas trop mal servi une méthode qui, pour être encore très "impressionniste", demeure très fructueuse pour l'intelligence des aspects complexes et paradoxaux des processus sociaux.

NOTES

Notes de l'introduction

(1) La Commission royale d'enquête sur l'enseignement fut instituée le 28 février 1961 et présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent. Cette Commission d'enquête avait pour mandat d'étudier l'organisation et le financement de l'enseignement dans la province de Québec. Ses travaux s'échelonneront de 1961 à 1966 et porteront sur les structures administratives et pédagogiques du système scolaire de même que sur l'administration de l'enseignement.

(2) L'expression est de Cherkaoui (1979). Elle rend bien l'idée de ces écoles secondaires qui offrent sous une même structure l'enseignement général et professionnel.

(3) Le terme position reviendra tout au long de ce texte. Il s'applique:
- aux sections de l'enseignement général, du professionnel long, du professionnel court, du secondaire intermédiaire, du secondaire allégé, du secondaire pratique et enfin de l'appoint;
- aux matières de base lorsque celles-ci font l'objet d'une hiérarchisation suivant un principe d'"ability grouping" tel le système des voies enrichies, régulières et allégées;
- aux matières optionnelles et aux programmes de formation professionnelle du PL et du PC. Bref, le terme position s'applique à toutes les composantes pédagogiques de la structure scolaire. Nous incitons le lecteur à consulter l'organigramme de l'annexe A pour plus de précision.

(4) Ce projet fut conçu et dirigé par Claude Trottier, professeur au département d'administration et politique scolaires de l'Université Laval. M. Trottier est aussi le directeur de ce mémoire de maîtrise. Brièvement, il s'agit d'une vaste enquête qualitative de type exploratoire portant sur le processus de sélection des élèves dans les écoles polyvalentes du Québec. L'enquête s'est échelonnée sur deux ans, 1983 et 1984, et elle fut menée dans deux écoles de la région de Québec. Ces écoles relèvent de deux commissions scolaires différentes. Nous voulions "vérifier jusqu'à quel point les critères de classement et les pratiques de sélection peuvent varier d'une commission scolaire et d'une école à l'autre" (Trottier, 1986:96). Nous avons, dans un premier temps, consulté tous les documents administratifs de nature à nous permettre la reconstitution de la politique formelle de classement des écoles. Ensuite, nous avons effectué une centaine d'entrevues auprès du personnel de direction, des professionnels non-enseignants, des enseignants et des élèves des deux écoles. Comme il s'agissait d'un processus peu étudié et pour lequel nous ne disposions pas d'une interprétation d'ensemble, nous avons privilégié la technique de l'entrevue semi-structurée. En l'occurrence, les informateurs n'étaient pas soumis à un corpus de questions précises toutes déterminées à l'avance. Quelques thèmes généraux orientaient de façon très large la discussion comme les critères de classement, le rôle des agents etc. Pour plus de précision nous reproduisons intégralement, à l'annexe B, le schéma d'entrevue soumis aux élèves.

Quelques mots maintenant sur le choix des écoles et des informateurs. Les écoles furent choisies en fonction de leur représentativité: nous voulions des écoles offrant toute la gamme d'orientations du niveau secondaire, des filières générales aux filières de l'adaptation scolaire en passant par celles de l'enseignement professionnel. Les informateurs, quant à eux, furent sélectionnés au hasard suivant un plan de cueillette qui respectait les fonctions, pour le personnel de direction et les professionnels non-enseignants, les niveaux et les filières d'enseignement, pour les enseignants et les élèves. Pour plus de précisions sur l'origine du projet, sur la formulation initiale du problème et sur les résultats auxquels nous sommes parvenus, voir Trottier (1986).

Notes du chapitre 3

(1) Le terme information est parfois plus approprié pour désigner les données recueillies au moyen de techniques qualitatives. Nous utilisons les deux termes indistinctement.

(2) Cet écart est dû à l'utilisation de l'entretien semi-structuré qui permet un ajustement mutuel entre interviewer-interviewé, et à la plus ou moins grande capacité réflexive des jeunes concernant cette expérience bureaucratique relativement austère qu'est le classement. Plus volubiles lorsqu'ils pouvaient se raccrocher à des expériences vécues (par eux ou par des pairs), les élèves ont abordé les thèmes de l'entretien sous le mode de la mise en situation, alors que nous avions prévu obtenir d'eux des jugements. Au risque d'effectuer une entrevue blanche, les chercheurs ont fait le compromis qui s'imposait en utilisant fréquemment le procédé de la "mise en situation". Ce qui pourrait passer pour une erreur de méthodologie témoigne au contraire d'une qualité essentielle du chercheur effectuant un terrain "qualitatif": la souplesse.

Notes du chapitre 4

(1) La promotion par matière est une spécificité de la polyvalence; elle permet à l'élève qui échoue une matière de la reprendre l'année suivante sans devoir pour autant refaire toute son année scolaire. Ce système est responsable des profils en "dents de scie" que connaissent les élèves de l'enseignement public.

(2) Pour plusieurs, l'abolition des voies signifie la disparition d'un système d'"ability grouping" (groupement des élèves suivant leur potentiel ou leur rendement ou les deux) dans l'enseignement des matières de base. A notre

avis, cet optimisme est quelque peu hâtif. Une des écoles étudiées était, au moment de l'enquête, en voie de réinstaurer un système plus sophistiqué d'"ability grouping". A ce sujet Raymond Boudon fait remarquer très justement que "la construction de filières indifférenciées entraîne toujours l'apparition de stratégies subreptices de différenciation de la part des familles et des responsables de l'établissement" (Boudon, 1980:202). Ainsi en est-il de cette école, où étaient regroupés les élèves du premier cycle en "groupes-classes" distincts, dont un seul recevait un enseignement enrichi. Pour faire partie de ce groupe, l'élève devait obtenir un rendement élevé dans chacune des matières de base, un système donc plus sélectif que le précédent. Le plus insidieux dans tout cela est que les autres élèves devaient ignorer l'existence de cette classe d'élite et croire que tous les groupes-classes recevaient le même enseignement. Les agents et surtout la direction, ont hésité à nous en révéler l'existence. Nous avons appris par ailleurs que cette "expérience pilote" fut conçue et proposée par les professeurs. Voilà un fait intéressant qui corrobore les résultats de Merrilee K. Finley (1984) à l'effet que les professeurs disposent dans l'école d'une marge d'action dont l'utilisation provoque le maintien et le renforcement de la sélection scolaire.

(3) Pour comprendre le dénominatif "mathématiques 422", il faut savoir que le premier chiffre renvoie au niveau: 422, 4^{e} secondaire, 322, 3^{e} secondaire et ainsi de suite. Quant au second chiffre, il indique la voie d'apprentissage. Dans 412, 422 et 432, la dizaine signifie voie allégée, la vingtaine, voie régulière, et la trentaine, voie enrichie. Dorénavant, nous utiliserons fréquemment le code chiffré sans autres précisions.

(4) Nous donnons au terme "promotion gratuite" le sens qu'il a dans l'organisation scolaire. Il s'agit simplement d'une promotion accordée à l'élève qui n'obtient pas la note de passage.

(5) Le terme "direction locale" est utilisé pour désigner indistinctement toutes les instances administratives de l'école de moindre envergure que la direction générale.

(6) Cette distinction, empruntée à March et Simon, a été introduite au deuxième chapitre, section 2.1: premier postulat.

(7) Une analyse des pratiques informelles relatives à l'aménagement de la structure scolaire serait des plus intéressante. On découvrirait entre autres choses comment les directions d'écoles sont amenées à travestir les directives du "Ministère" lorsqu'elles veulent mettre sur pied un projet original. La création du secondaire intermédiaire offre un bel exemple de pratiques informelles à ce niveau.

(8) Les critères de classement sont sources de subjectivité lorsqu'ils ne font pas l'objet d'une évaluation quantifiée. En revanche, des éléments contrebalancent l'aspect subjectif du jugement. Par exemple, deux

enseignants de formation et d'expérience équivalentes évaluant "au pif" (expression qu'utilisent les agents) le potentiel d'un élève risquent d'établir un diagnostic similaire. Par contre, mentionnons tout de suite qu'à formation et expérience équivalentes, d'autres facteurs sont de nature à réintroduire l'aspect subjectif au niveau du jugement professionnel. Nous verrons cela lorsque nous aborderons les paramètres du classement. Pour l'instant retenons que lorsque les critères font l'objet d'une évaluation subjective, la formation et l'expérience des agents confèrent une certaine "objectivité" ou impartialité au jugement professionnel. Nier cela équivaudrait à remettre en cause la validité de l'expertise professionnelle. Une position à partir de laquelle il vaut mieux en appeler à la disparition de l'école et autres institutions modernes, mais là n'est pas notre propos.

(9) Aux niveaux supérieurs de la stratification scolaire, l'évaluation du potentiel se fait au "pif" et non pas à l'aide des tests d'intelligence dont on se sert plutôt pour discriminer les clientèles des filières de l'adaptation scolaire comme le secondaire allégé et le secondaire pratique.

(10) Le terme culture doit être compris ici comme un ensemble de traits possédés par un individu, traits qu'il partage avec d'autres. Ce sont généralement des façons de faire les choses, des patterns de discours, des règles et des codes de conduites, des valeurs, des croyances, des arguments qui se développent lorsque des gens sont assemblés pour la réalisation d'objectifs spécifiques, leur rassemblement pouvant être intentionnel ou non, et chacun des individus pouvant être en accord ou non avec les objectifs de l'ensemble (Woods, 1983:8). Cette définition ethno-sociologique de la culture permet de référer à différents univers culturels tels: une organisation, une profession, un groupe social quelconque.

(11) Le témoignage d'une professionnelle non-enseignante, nous offre une très bonne illustration de ce type de situation. Depuis quelques années elle tente de faire admettre au PL des élèves parmi les meilleurs éléments du PC motivés à poursuivre leurs études et prêts à se recycler pour cela. A chaque fois elle essuie d'abord un refus de la part de la direction de l'enseignement professionnel, un refus fondé sur la crainte qu'un tel projet ne provoque une déqualification de l'enseignement au PL. Pour gagner son point, elle n'hésite pas à utiliser des arguments corporatistes - à son avis les seuls auxquels soit sensible cette direction. Elle obtient ainsi à l'occasion gain de cause. Mais, dit-elle, c'est à force d'arguments auxquels elle préférerait ne pas avoir recours et de démarches fastidieuses auprès des différents paliers administratifs.

(12) Dorénavant, nous utilisons la lettre A pour désigner les agents, la lettre B pour les élèves et la lettre C pour les parents, soit les trois catégories d'acteurs engagés dans le classement. A', B' et C' désignent les autres acteurs d'une même catégorie lorsque besoin est de distinguer un acteur A, B ou C particulier.

Notes du chapitre 5

(1) Les élèves qui échouent une voie enrichie sont retournés en voie régulière soit au cours de l'année scolaire, soit l'année suivante sans pour autant se mettre en situation de retard scolaire.

(2) Certains cégeps favorisent l'admission des élèves du professionnel long à condition qu'ils poursuivent une scolarité dans le même champ de spécialisation. C'est une pratique de plus en plus fréquente.

(3) Bien que les fonctions du conseiller en orientation et du professeur d'information ne soient pas identiques, les élèves les confondent plus ou moins en ayant recours à l'un ou à l'autre pour un même problème. Cette situation entraîne des risques potentiels de tensions entre le CO et le professeur d'information sur le plan de la division du travail. Le professeur d'information est davantage sollicité que le CO, ses charges d'enseignement le rendent "plus visible" par conséquent plus accessible. Dans une école où les professeurs d'information sont peu nombreux, ils auront tendance à se plaindre d'une répartition inégale des tâches (entrevue effectuée auprès d'un professeur d'information de la deuxième école).

(4) Tronc commun est un terme utilisé pour désigner la première année de formation au professionnel long. Il y a un tronc commun pour chacun des grands champs de formation.

Notes du chapitre 6

(1) Quoique faiblement appuyée par les informations dont nous disposons, cette situation nous suggère un des moyens par lesquels les familles dites de milieu défavorisé acquièrent une connaissance de l'organisation scolaire qui leur permet d'identifier les filières de relégation et d'adopter des stratégies afin que leurs enfants n'y soient pas dirigés. En fait, il n'est pas impossible qu'à la longue cette connaissance des filières de relégation provoque une baisse de clientèle dans ces filières, obligeant ainsi l'organisation scolaire à modifier ces structures. Il y aurait matière à formuler une hypothèse des plus intéressantes compte tenu que depuis quelques années les clientèles du PC diminuent et qu'on assiste parallèlement à la disparition progressive de cette structure. Au moment où nous rédigeons ce mémoire, le ministère de l'éducation vient d'adopter une politique de restructuration de l'enseignement professionnel où le PC est remplacé par un CEP ou "certificat d'études professionnelles" qui offre à l'élève une véritable formation professionnelle, ce que ne faisait pas le PC.

(2) Une psychologue scolaire et quelques enseignants sont à l'origine de la création du secondaire intermédiaire et pour avoir interviewé l'un d'eux,

nous savons qu'il ne fut pas aisé à mettre sur pied. Ils ont dû défendre ce projet à tous les paliers administratifs, de la direction de l'école au ministère de l'éducation. Le secondaire intermédiaire est une preuve éloquente de la capacité d'action des agents (lesquels ont souvent tendance à concevoir qu'ils ont les mains liées par les directives "patronales"). En outre, ce projet démontre que les structures scolaires ne sont pas que décrétées d'en-haut, qu'elles proviennent aussi de petites expériences locales.

(3) Nous avons interviewé deux élèves du secondaire pratique. Mais leurs propos sont confus à un point tel, qu'ils sont inutilisables. Par conséquent, aucun point ne sera consacré au secondaire pratique.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOGBA, Yao. Essai de reconstruction de la politique de classement d'une école secondaire polyvalente de la région de Québec (Document inédit). Québec: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, 1980.

BAECHLER, Jean. Le pouvoir pur. Paris: Calmann-Levy, 1978.

BAIN, Daniel. Orientation scolaire et fonctionnement de l'école. Berne: Peter Lang, 1979.

BAUDELOT, Christian et Roger Establet. L'école capitaliste en France. Paris: Maspéro, 1971.

BOUDON, Raymond. L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Paris: Armand Collin, 1973.

BOUDON, Raymond. Effets pervers et ordre social. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

BOUDON, Raymond et Janina Lagneau. "L'inégalité des chances devant l'enseignement en Europe occidentale". Perspectives, vol. 10, no. 2, 1980, pp. 196-204.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron. Les héritiers. Paris: Editions de Minuit, 1966.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron. La reproduction. Paris: Editions de Minuit, 1970.

BOWLES, Samuel et Herbert Gintis. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. New-York: Basic Books, 1976.

CHERKAOUI, Mohamed. Les paradoxes de la réussite scolaire. Sociologie comparée des systèmes d'enseignement. Paris: Presses Universitaires de France, 1979.

CICOUREL, Aaron V. et John I. Kitsuse. The Educational Decision-Makers. New-York: Bobbs-Merrill, 1963.

CLARK, Burton, R. "La stratégie de la dissuasion dans l'enseignement supérieur américain" in Grass, Alain. Sociologie de l'éducation. Paris: Librairie Larousse, 1974.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION. Le deuxième cycle du secondaire: particularités, enjeux, voies d'amélioration. Québec, 1986.

CROZIER, Michel et Erhard Friedberg. L'acteur et le système. Paris: Seuil, 1977.

DAHL, Robert. L'analyse politique contemporaine. Paris: Editions Robert Lafont, 1973.

EGGLESTON, Samuel J. Teachers, Decision-Making in the Classroom. London: Routledge and Kegan Paul, 1980.

ERICKSON, Frederick. "Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters". Harvard Educational Review, vol. 45, no. 1, 1975, pp. 44-70.

FINLEY, Merrilee, K. "Teachers and Tracking in a Comprehensive High School". Sociology of Education, vol. 57, no. 4, 1984, pp. 233-243.

FORQUIN, Jean-Claude. "L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires. Inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale". Revue française de pédagogie, no. 59, pp. 52-69 et no. 60, 1982, pp. 51-70.

FREUND, Julien. Sociologie de Max Weber. Paris: Presses Universitaires de France, 1983.

GAMBETTA, Diego. "Decision Mechanisms: Educational Choices in Italy". Social Science Information / Information sur les sciences sociales, vol. 23, no. 2, 1984, pp. 275-323.

GIDDENS, Anthony. New Rules of Sociological Method. London: Hutchinson and Co, 1977.

GIDDENS, Anthony. Central Problems in Social Theory. Action, Structure and Contradiction in Social Analysis. Los Angeles: University of California Press, 1983.

GLASER, Barney G. et Anselme L. Strauss. The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine, 1967.

GOFFMAN, Erving. Asiles. Paris: Editions de Minuit, 1968.

KAPLAN, Abraham. The Conduct of Inquiry. San Francisco: Chandler, 1964.

LACHENMEYER, Charles W. The Language of Sociology. New-York: Columbia University Press, 1971.

LAPERRIERE, Anne. "Pour une construction empirique de la théorie: la nouvelle école de Chicago". Sociologies et Sociétés, vol. XIV, no. 1, pp. 31-42

MAGOON, Jon A. "Constructivist Approaches in Educational Research". Review of Educational Research, vol. 47, no. 4, 1977, pp. 651-693.

MARTIN, Wilfred B.W. The Negotiated Order of the School. Canada, Macmillan, Maclean-Hunter Press, 1976.

MASSOT, Alain. "Contre l'inégalité, pour une école inégalitaire". Magazine CEQ, automne 1981, pp. 31-36

MEHAN, Hugh. "Structuring School Structure". Harvard Educational Review, vol. 48, no 1, 1978, pp. 33-64.

MELLOUKI, M'hammed. Temps, temps d'apprendre et itinéraires scolaires. Québec: Les cahiers du Labraps (Laboratoire de recherche en Administration et politique scolaires de l'Université Laval), série Etudes et recherches, vol. 1, no. 2, 1984.

MERTON, Robert K. "The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action". American Sociological Review, vol. 42, no. 1, 1936, pp. 894-904

PERRENOUD, Philippe. "Stratification socio-culturelle et réussite scolaire: les défaillances de l'explication causale". Cahiers Vilfredo Pareto, revue européenne des sciences sociales, no. 20, 1970, pp. 5-75.

POPPER, Karl R. La connaissance objective. Bruxelles: Editions Complexe, 1978.

ROSENBAUM, James E. Making Inequality. The Hidden Curriculum of High Scool Tracking. New-York: John Wiley, 1976.

SIMON, Herbert et James G. March. Les organisations, problèmes psycho-sociologiques. Paris: Dunod, 1964.

SIMON, Herbert. Administration et processus de décision. Paris: Economica, 1983.

THEODORSON, George A. et Achilles G. Theodorson. A Modern Dictionary of Sociology. New-York: Barnes & Noble Books, 1979.

TOMLINSON, Sally. Educational Subnormality. A Study in Decision-Making. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

TROTTIER, Claude. "L'impact des facteurs scolaires sur la réussite des étudiants au niveau secondaire: perspective d'analyse et avenues de recherche". Revue des sciences de l'éducation, vol. VII, no. 2, 1981, pp. 287-297.

TROTTIER, Claude. Projet de recherche sur le processus de sélection dans les écoles secondaires polyvalentes du Québec. Rapport d'étape (Document inédit). Québec: Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, 1982.

TROTTIER, Claude. "Le processus de sélection dans le système d'enseignement secondaire du Québec: évolution et éléments d'interprétation". L'orientation professionnelle, vol. XIX, no. 4, 1984, pp. 32-56.

TROTTIER, Claude. "Le processus de sélection dans les écoles secondaires polyvalentes". Revue des sciences de l'éducation, vol. XII, no. 1, 1986, pp. 89-107.

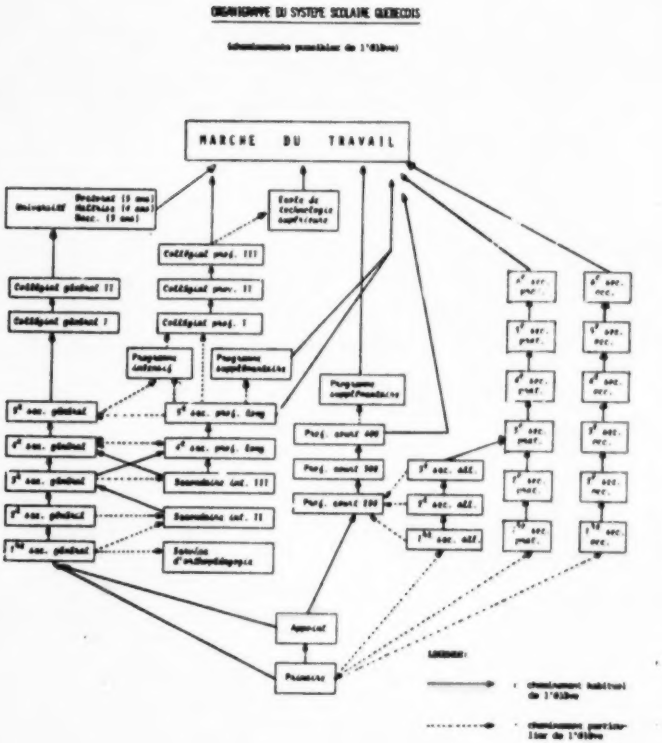
WOODS, Peter. Sociology and the School, an Interactionist Viewpoint. London: Routledge and Kegan Paul, 1983.

WEBER, Max. Essais sur la théorie de la science. Paris: Plon, 1965.

ZIMMERMANN, Daniel. La sélection non verbale à l'école. Paris: Editions ESP, 1982.

ZNANIECKI, Florian. The Method of Sociology. New-York: Farrar and Rinehart, 1934.

ANNEXE A: PRESENTATION DE LA STRUCTURE SCOLAIRE



La structure scolaire de l'école étudiée, comme celle de toute "école globale", comprend un ensemble de composantes - les filières pédagogiques - très différenciées sur le plan de la formation dispensée et de la qualité des diplômes décernés. Le terme filière pédagogique désigne chacune des composantes de la structure scolaire bien qu'elles soient de différente nature. Il y a les secteurs d'enseignement comme le général, le professionnel long, le professionnel court, le secondaire allégé, le secondaire intermédiaire, le secondaire pratique, le secondaire occupationnel et l'appoint (voir l'organigramme); les programmes de formation professionnelle; les matières optionnelles et les voies d'apprentissage, allégées, régulières et enrichies, dans les matières de base et dans certaines matières optionnelles. Pour reprendre une expression d'Alain Massot, la polyvalente se présente comme un véritable "labyrinthe organisationnel" contenant "des points de bifurcation, des points de non retour, avec des sens uniques, des impasses, des bretelles de raccordement ou de rattrapage" (Massot, 1981:33). Dans la poursuite de ce point, nous présentons chacune de ces filières pédagogiques.

Les sections d'enseignement

Les sections sont au nombre de huit, dont cinq terminales et trois transitoires.

Les sections terminales permettent de compléter un cursus secondaire. On distingue deux grandes catégories suivant qu'elles offrent ou non un diplôme de fin d'études secondaires: le général et le professionnel long d'une part, et d'autre part le professionnel court, le secondaire pratique, le secondaire occupationnel. Les premières offrent un diplôme de fin d'études secondaires, celui du général permettant la poursuite d'études post-secondaires, celui du professionnel long sanctionnant une formation professionnelle reconnue sur le marché du travail. Les secondes n'offrent pas de diplôme de fin d'études secondaires, tout au plus une attestation de fréquentation scolaire. Ce sont de "faux diplômes" suivant l'expression utilisée par une de nos informatrices du professionnel court.

Les filières transitoires sont conçues à des fins de récupération i.e. qu'elles visent l'intégration d'un élève dans une section supérieure à laquelle le destinent ses acquis et sa performance scolaires à un moment donné de sa trajectoire. Il s'agit des classes d'appoint, du secondaire intermédiaire et du secondaire allégé. L'appoint est une véritable plaque tournante à l'entrée du secondaire. Destinée aux élèves qui ont cumulé un an de retard par rapport aux acquis scolaires qu'ils seraient sensés maîtriser pour une première secondaire, cette filière offre une dernière chance de rattrapage. Un élève ne peut faire plus d'un an en appoint, un échec le conduira dans le meilleur des cas au professionnel court, sans quoi il sera dirigé au secondaire allégé. Le secondaire intermédiaire est destiné aux élèves qui cumulent un ou deux ans de retard scolaire au premier cycle du secondaire, retard qui en font des candidats potentiels pour le professionnel court. Cette filière tente de récupérer les élèves

pour le professionnel long surtout, et le général. Un échec les conduira au professionnel court. De la même façon le secondaire allégé tente de récupérer les élèves pour le professionnel court, en cas d'échec ils sont dirigés au secondaire pratique.

Les programmes de formation professionnelle

On distingue les programmes suivant qu'ils relèvent du professionnel long, du professionnel court ou du secondaire pratique. Seuls ceux du professionnel long offrent une formation professionnelle reconnue sur le marché du travail. Les programmes du professionnel court ou du secondaire pratique n'ont de formation professionnelle que le nom, ils servent davantage à occuper les élèves à des travaux pratiques.

Les matières optionnelles

On distingue les matières optionnelles en quatre grands types: les sciences (les sciences pures, les sciences humaines), les langues, les arts et les techniques. Les options de sciences pures sont les seules qui ont des incidences sur la formation ultérieure de l'élève puisque la chimie, la physique et la biologie sont des préalables nécessaires à la fréquentation d'un programme de science au cégep.

Les voies d'apprentissage

Les voies sont offertes surtout dans les matières de base et dans les matières optionnelles comme la chimie et la physique. Il y a les voies allégées, régulières et enrichies. Seules les voies allégées limitent les possibilités de scolarisation supérieure. Elles limitent également l'accès à certains programmes de formation professionnelle.

ANNEXE B: LE SCHEMA D'ENTREVUE

PROJET DE RECHERCHE SUR LE CLASSEMENT DES ETUDIANTS DANS UNE ECOLE SECONDAIRE POLYVALENTE

Shéma d'entrevue avec les étudiants

Présentation du projet et des intervieweurs

cf. shéma d'entrevue avec les enseignants

1. Point de bifurcation où l'étudiant se situe

Les objectifs sont

a) de déterminer le point de bifurcation précis de l'école secondaire où l'étudiant se situe,
b) de reconstituer brièvement son cheminement depuis son entrée à l'école secondaire,
d) de déterminer s'il y a un décalage entre le cheminement réel de l'étudiant et ce qu'il préférerait, et
d) de reconstituer le cheminement que l'étudiant anticipe à partir du point de bifurcation où il se situe présentement jusqu'à la fin du secondaire. L'accent devrait être mis sur son cheminement scolaire, sur son classement plus que sur son orientation professionnelle à long terme.

- Dans quelle section du cours secondaire es-tu inscrit présentement (Sec. gén., P.L., P.C., sec. intermédiaire, sec. allégé, voie pratique)?
  - Préférerais-tu être inscrit dans une autre section? Pourquoi?

- Si l'étudiant est en P.L. et en P.C., dans quelle option est-il?
  - Préferais-tu être inscrit dans une autre option? Pourquoi?

- Si l'étudiant est en sec. général et en P.L., dans quelles voies est-il dans les matières de base (français, mathématiques, anglais)? (Reconstituer les voies par les numéros de cours)
  - Préférerais-tu être inscrit dans d'autres voies? Pourquoi?
  Quelque soit sa section, y a-t-il des cours, et des voies dans un cours qu'un étudiant aurait aimé prendre mais dont l'accès lui a été refusé?

- Si l'étudiant n'est pas en sec. 1, reconstituer brièvement son cheminement antérieur i.e., les sections, les options s'il y a lieu et les voies dans les matières principales où il se trouvait avant cette année.

- Vers quelles sections, options (s'il y a lieu), et voies (dans les matières principales) anticipes-tu te retrouver en sec. V? Pourquoi?

2. Perception des critères de classement

L'objectif est de reconstituer la perception que les étudiants ont des critères de classement ou préalables pour être admis dans les voies où ils se retrouvent dans les matières de base, et dans les sections (P.L., P.C., sec. allégé , sec. intermédiaire, voie pratique) et les options (s'il y a lieu) où ils se retrouvent.

- Si l'étudiant est inscrit au sec. général:

  . qu'exige-t-on comme préalable pour être admis dans la voie où tu es inscrit
    - dans les matières de base: fr., math., anglais,
    - dans les autres matières, chimie et physique entre autres.

- Si l'étudiant est inscrit au P.L.

  . qu'exige-t-on comme préalable pour être admis dans l'option du P.L. où tu es inscrit?
  . Qu'exige-t-on comme préalables pour être admis dans la voie où tu es inscrit dans les matières de base?

- Si l'étudiant est inscrit au P.C.

  . pourquoi, selon toi, l'école t'a-t-elle orienté vers le P.C.?
  . Qu'exige-t-on comme préalable pour être admis dans la section du P.C.?
  . Qu'exige-t-on comme préalables pour être admis dans l'option du P.C. où tu es inscrit?

- Si l'étudiant est inscrit en sec. intermédiaire

  . pourquoi selon toi l'école t'a-t-elle orienté vers le sec. intermédiaire?
  . Sur quels critères s'est-on basé pour prendre cette décision?

- Si l'étudiant est inscrit en sec. allégé et en voie pratique?

  . Pourquoi, selon toi, l'école t'a-t-elle orienté vers le sec. allégé ou la voie pratique?
  . Sur quels critères s'est-on basé pour prendre cette décision?

3. Perception des agents qui participent au classement et au processus de classement

L'objectif est de reconstituer la perception que l'étudiant a du processus de classement et des agents qui peuvent intervenir dans les décisions relatives au classement. Le schéma devra être adapté pour tenir compte, selon les étudiants, des choix de cours ou des voies dans un cours, de la section (P.L.ou P.C., sec. intermédiaire, sec. allégé ,voie pratique), et de l'option dans le cadre d'une section comme le P.L. et le P.C.

- Comment vas-tu choisir les cours, les voies, les options ou la section, s'il y a lieu, où tu seras inscrit pour l'année qui vient?

- Quelles sont les étapes que tu prévois?

- Qui prendra les décisions finales concernant les cours, les voies, les options ou la section où tu seras inscrit l'an prochain?

- Est-ce que les critères ou les préalables sont appliqués de façon stricte ou non? Y a-t-il possibilité d'être admis dans un cours même si on ne répond pas tout à fait aux critères?

- Est-ce que tes professeurs ont un mot à dire dans cette décision?
  " " le conseiller en orientation a un mot à dire dans cette décision?
  " " le ou la psychologue " "
  " " le travailleur social " "
  " " le directeur " "
  " " tes parents " "

- Discutes-tu de tes choix de cours avec tes amis? tes frères et soeurs, s'il y a lieu?

- As-tu le sentiment que ton opinion est prise en considération dans les décisions concernant ton classement et ton choix de cours? T'attends-tu à ce que ton choix soit respecté? Pourquoi?

- Quelles sont les principales difficultés que tu rencontres dans ton choix de cours?

- Quelles personnes sont les plus en mesure de t'aider pour les surmonter (parents, professeurs, c.o., psychologue, amis, directeur, adjoints)?

- Y a-t-il des changements que tu proposerais pour faciliter le choix de cours des étudiants?

- S'il n'en était que de toi, procéderais-tu autrement que l'école ne le fait présentement pour les choix de cours?

4. Perceptions des étudiants inscrits dans les diverses sections

L'objectif est de reconstituer la perception que les étudiants ont des clientèles inscrites dans les diverses sections.

- Les étudiants de ton école sont répartis dans diverses sections (P.L., P.C., général, sec. allégé, voie pratique, sec. intermédiaire). Qu'est-ce qui différencie les étudiants des diverses sections? En quoi sont-ils différents? Les étudiants de certaines sections sont-ils mieux vus que d'autres? Pourquoi?

5. Données sur la situation familiale de l'étudiant

- Occupation du père et de la mère
- Niveau d'instruction du père et de la mère
- Nombre d'enfants dans la famille
- Type de famille
- Intérêt des parents pour l'éducation et le classement (ou le choix de cours) des étudiants en particulier
- Les parents participent-ils aux réunions de parents organisées par l'école?
- Discutent-ils du choix de cours de l'étudiant avec l'étudiant lui-même et les responsables de l'école?

ANNEXE C: PROPOSITIONS D'ANALYSE

Les paramètres du classement

PA-1: Les agents ne sont pas tenus de faire une application stricte de la réglementation, sauf dans les situations de choix forcés.

PA-2: La transgression de la réglementation est implicitement autorisée dans toute situation où l'agent dispose d'une marge de manoeuvre. Sinon, elle demeure envisageable, mais plus ou moins coûteuse suivant le degré de réduction de la marge de manoeuvre de l'agent.

PA-3: Dans l'exploration et le choix d'une solution, l'agent est influencé d'une part par la qualité de ses relations avec l'élève et d'autre part, par la dynamique des relations entre agents. Comme corollaire, ces deux paramètres conditionnent l'application des règles et l'examen des possibilités du système.

PA-4: L'action de ces paramètres varie selon la latitude d'action dont dispose l'agent dans une situation de classement. Nous obtenons les trois scénarios suivants:

a) En situation de choix forcé, la dynamique des relations A -- A conditionne la décision de l'agent et l'influence de la qualité des relations A -- B y est à toutes fins pratiques négligeable.

b) En situation de marge de manoeuvre restreinte, l'action conjuguée de la dynamique des relations A -- A et de la qualité des relations A -- B conditionne la décision de l'agent. Si les relations A -- B sont positives, l'agent acceptera d'affronter les coûts relationnels A -- A' qu'implique la défense de l'élève; au contraire, si les relations A -- B sont négatives, l'agent refusera d'assumer ces coûts.

c) En situation de marge de manoeuvre appréciable, la qualité des relations A -- B conditionne la décision de l'agent, et les coûts relationnels A -- A' sont peu prévisibles.

L'influence des acteurs

PA-5: Plusieurs acteurs scolaires sont engagés dans une seule et même situation de classement.

PA-6: Il existe un rapport de subordination structurel A -- B au fondement de toute situation de classement.

PA-7: La décision de classement est le résultat d'un processus de négociation.

PA-8: La possibilité est donnée à tous les acteurs engagés dans une situation de classement d'influencer la décision.

PA-9: L'influence de l'agent sur les choix scolaires de l'élève sera favorisée:

a) lorsque l'élève estime que la solution de l'agent n'affecte pas la réalisation de ses projets à long terme.

b) lorsque l'élève fait une évaluation de la situation en fonction de ses attentes à court terme exclusivement.

i- L'intérêt mitigé pour un projet d'éducation supérieure favorise la prise en compte des seules préférences immédiates.

ii- La méconnaissance des préalables nécessaires à la réalisation du projet favorise la prise en compte des seules préférences immédiates.

iii- L'absence de projets scolaires et professionnels favorise la prise en compte des seules préférences immédiates de l'élève.

c) lorsque celui-ci est incapable de faire prévaloir ses exigences en matière d'orientation scolaire.

PA-10: L'influence de l'agent sera freinée par la capacité de l'élève à percevoir et à utiliser les ressources de l'organisation scolaire afin de faire prévaloir ses exigences en matière d'orientation scolaire.

a) Les capacités stratégiques de l'élève s'assortissent des modalités suivantes: une capacité à défier l'autorité professionnelle des agents et une perception dynamique des rapports de pouvoir au sein de l'organisation.

L'objectif de cette monographie est de présenter une analyse qualitative du classement des élèves dans la stratification scolaire d'une école secondaire polyvalente sous l'angle du processus de décision dans lequel sont engagés les agents scolaires (enseignants, professionnels non-enseignants, personnel de direction), de même que les élèves et leurs parents. À partir d'une approche interactionniste de la prise de décision, l'auteure démontre comment le classement est un résultat contingent conditionné d'une part par une réglementation et de façon plus large par les opportunités du système, et d'autre part, par les relations que nouent entre eux les acteurs de ce processus.